

Elena Axente

Marcel Giurgea



METODOLOGIA

receptării
operei literare

Editura
Sorin Flăret



Elena AXINTE
Marcel GIURGEA

METODOLOGIA RECEPTĂRII OPEREI LITERARE



Editura "Spiru Haret"
1999

PARTEA A IV A: METODOLOGIA RECEPTĂRII TEXTULUI LITERAR	85
Cap. I. ANALIZA LITERARĂ CA METODĂ SPECIFICĂ DE CERCETARE A OPEREI LITERARE.	
1. Analiza literară	85
2. 1. Principiile și procedeele analizei literare	88
2. 2. Raportul între semnificații și nivele într-o operă literară.	92
2. 3. Observații asupra metodei structuraliste.	95
3. Analiza literară în școală.	98
4. Programarea structurală de tip formațional.	100
Cap. II. PUNCTE DE VEDERE PRIVIND ORGANIZAREA RECEPTĂRII OPERELOR LITERARE ÎN ȘCOALĂ PRIN ANALIZA LITERARĂ	
1. Necesitatea formării la elevi a unor capacități intelectuale de receptare estetică.	107
1. 1. Funcția gnoseologică a artei și specificul reflectării; realitate obiectivă- realitate artistică: aspecte metodice ale conștientizării lor la elevi.	109
1. 2. Conținutul ideo-afectiv al operei literare; tema. Metodica conștientizării lor în receptarea estetică de către elevi a operelor literare.	115
1. 3. Imaginea artistică. Metodica însușirii capacității intelectual-afective de recunoaștere și operare funcțional-cognitivă prin ea.	132
1. 4. Opera literară ca structură. Compoziția ei.	141
1. 5. Formarea capacității de receptare a valorilor informațional-artistice ale stilului (lingvistic) al operei literare.	162
Cap. III. PRINCIPII DE METODĂ	
1. Preocupări pentru metodă în teoria și critica literară românească.	172
2. Principii de metodă.	175
3. Principii de programă.	178
4. Momentele procesului cognitiv prin analiză literară.	181
5. Scopul analizei literare în școală.	185
BIBLIOGRAFIE	186

PARTEA I

I. PLEDOARIE PENTRU MODELUL COMUNICATIV-FUNCȚIONAL ÎN „PREDAREA” LITERATURII

Fără a ne propune rezolvarea unor probleme de teorie a operei literare asupra cărora nu există un consens, intenționăm să prezentăm într-un sistem, dorit coerent, opiniile preluate, dar și cele deduse din experiența didactică asupra metodologiei literare în școală.

În abordarea teoretică și practică a analizei literare ca metodă, am căutat să ținem dreapta cumpănă între orientările tradiționale și cele moderne, pornind de la premisa că este modern tot ceea ce își dovedește eficacitatea în educarea receptării corecte a operei literare de către elevi. „Modernizarea conținutului disciplinei înseamnă, în primul rând, nota C. Parfene, *adecvarea lui la specificul literaturii*”¹; „aceasta nu e o modă, ci o necesitate organică”², deoarece „constituie o parte integrantă a optimizării învățământului în general”³.

Interesul și receptivitatea profesorului de literatură pentru cele două modalități, tradițională și modernă, nu trebuie să ducă la exclusivism, scopul fiind nu „moda”, ci realizarea însușirii conștiente și adecvate de către elevi a procedeelelor specifice cunoașterii estetice, în scopul formării unei personalități complexe.

1. Premise teoretice și practice. Precizarea principiilor receptării fenomenului estetic și a principalelor direcții din critica literară a urmărit crearea unor premise clare metodologiei școlare.

Am considerat necesară definirea, valorificabilă metodic, a imaginii artistice, ca modalitate specifică artei atât în redare, cât și de receptare a obiceiului estetic.

Atributele imaginii artistice sunt și ale analizei literare, fiecare din ele urmând a constitui un obiectiv de atins în prealabil sau pe parcursul cunoașterii operei, în scopul creării disponibilității artistice a receptorilor. Analiza detaliată a acestor caracteristici are ca scop tocmai clarificarea

¹ C. Parfene, *Literatura în școală*, București, E.D.P., 1977, p. 39.

² Ibidem, p. 35

³ Ibidem, p. 37

conținutului acestei „disponibilități receptoare” la „parametrii” personali ai elevilor și ai studenților.

Pe linia sistemului propus, s-a argumentat necesitatea formalizării categoriilor estetice, ca mărimi semnificante artistic, dar și verificabile în valoarea lor gnoseologică.

Polisemia și polivalența operei, mulțimea „quantelor” informative ale ei, complexitatea structurală a mesajului estetic impun nu doar o receptare analitică, ci și o reprezentare integratoare a nivelelor structurale cu valențe artistice. Teoria „nivelelor estetice” și cea a modelelor „personale” pornesc tocmai de la variabile ale receptării. Diversitatea manifestărilor informației în forme artistice ne-a determinat să căutăm punctele de posibilă influențare – direcționată sau deviantă - a corelației artist-operă-receptor.

Pentru receptarea operei și pentru metodică analizei literare, am preluat, cu unele nuanțări, schema comunicării estetice a lui Max Bense, care, „ciberbetizând” procesul receptiv estetic, indică matematic punctele în care sistemul poate fi influențat în procesul educării școlare.

Ca metodă a „predării” operelor artistice, după o succintă analiză a direcțiilor tradiționale și moderne, am optat pentru programarea structurală de tip formațional, pornind de la cercetările (cu aplicații la predarea gramaticii) ale lui N. Radu.

În configurarea practicilor metodice de analiză am găsit idei definitorii în „Literatura în școală” a lui C. Parfene, amplă sinteză teoretică și metodică asupra predării acestui obiect.

2. Instrumente de lucru. Ca instrumente de cercetare au fost folosite: programele și manualele școlare, lucrările scrise ale elevilor și studenților (teme, extemporale, teze, compunerile la concursurile de literatură, lucrările la cercul literar, la cercul științific, ș.a.), teste, expunerile orale (înregistrate și analizate), urărindu-se, prin toate acestea, sarcini bine conturate. Deosebit de utile s-au dovedit discuțiile pe grupe de elevi asupra modalităților personale de receptare estetică. În organizarea grupelor la clasele terminale s-a ținut cont de orientarea lor profesională, deci de începutul de specializare, fapt care diferențiază modalitățile de receptare.

Investigând grupuri mari de elevi și studenți în timp îndelungat, s-a putut urmări procesul formării receptorilor de literatură de la modelele copilului care realizează primele contacte cu fenomenul artistic la potențialul cercetător. S-a insistat asupra perioadei școlare (10-19 ani) ca formantă; studiile ulterioare duc la specializare, profesionalizare.

3. Scopul „predării” literaturii române în școală.

Scopul analizei literare este condiționat de finalitatea educativă a obiectului limba și literatura română în școală. În ciclul gimnazial se urmărește – după programă - „formarea elevului ca cititor de literatură - dezvoltarea interesului pentru lectură, formarea gustului estetic, a judecății de valoare și a discernământului critic”⁴

Deci, nu doar sensibilitatea artistică, ci și dezvoltarea „capacității intelectuale și afective de a înțelege o carte citită, accesibilă vârstei lor”⁵.

Precizările pentru licee se înscriu în aceeași sferă: „cunoașterea literaturii, a mesajului umanist, patriotic al acesteia”, „dezvoltarea capacității de a înțelege semnificațiile artistice ale literaturii”⁶

Se observă că literatura este tratată ca fenomen aparte, în sine, neintegrat unei concepții, unei viziuni unitare despre viață.

Sistemul de gândire nu este x% estetic și y% conceptual-științific. Esteticul este sintetizator, integrator, al doilea, mai analitic. În același timp, scopul predării limbii române este conceput doar funcțional: „să-i învețe pe elevi să vorbească și să scrie corect în limba în care s-au născut și au crescut” (sic!)⁷.

Deci două scopuri, studiul limbii conferindu-i-se doar funcție instrumentală, fără a i se valorifica marele valențe formative în dezvoltarea gândirii elevilor.

Cităm câteva păreri:

- Bertrand Russel: „După mine studiul gramaticii poate lămuri problemele filozofice mai bine decât își închipuie de obicei filozofii”⁸.

- Adam Schaff: „Limbaj sărac înseamnă gândire săracă și confuză, simțire săracă și fără expresivitate, capacitate creatoare săracă și fără valoare”⁹.

- B.L. Whorf: „În esență gândirea este extrem de enigmatică, iar cercetarea limbii poate s-o lumineze mai bine decât alte cercetări”¹⁰.

⁴ XXX Programa de limba și literatura română pentru clasele V-VIII, București, E.D.P., 1991, p. 4, Aprobata cu Nr. 38567/1991

⁵ Ibidem, p. 4

⁶ XXX Programele de literatură română, literatură universală, limba română pentru învățământul liceal, București, E.D.P., 1994, p. 6, Nr. de înregistrare 34561/1994

⁷ XXX Programa de limbă și literatură română pentru clasele V-VIII, pag. 6.

⁸ Bertrand Russel, The principles of Mathematics, apud Adam Schaff, Introducere în semantică, Editura științifică, București, 1966, p. 378.

⁹ Adam Schaff, Introducere în semantică, Editura științifică, București, 1966, pag. 357.

¹⁰ B.L. Whorf, Science and Linguistics, apud Adam Schaff, Introducere în semantică, pag. 366.

- R. Jakobson: „Este evident că noțiunile gramaticale (...) sunt utilizate cel mai frecvent în poezie, deoarece aceasta reprezintă manifestarea lingvistică cea mai puternic formalizată”¹¹.

Raportul gândire-limbaj nu e de echivalență, ci de simbolizare. Denotativul este rar, funcția conotativă domină. Și pe aceasta doar imaginea artistică, comunicarea analogică o realizează.

Deci, nefiind doar profesori de limba română, ci și de limba modernă, considerăm că limba și literatura română, ca obiecte școlare, au și scopuri distincte, dar și comune. De aceea preconizăm ca nivele educative;

A – formarea cât mai complexă și completă:

1. – a sistemului de gândire artistică, mereu îmbogățit și reformulat, a capacității de orientare și apreciere a fenomenului artistic, deci și literar;

2. – integrarea capacităților de cunoaștere artistică sistemului personal de receptare și cercetare a realității.

Acest prim obiectiv esențial, se poate urmări, afirmă N. Radu, în formarea capacităților, în „*construirea activă a celui nivel intelectual de la care elevul trebuie să știe*”¹². Și al doilea nivel;

B – dezvoltarea la elevi a capacității de exprimare și receptare a mesajului lingvistic (denotativ sau conotativ), urmărindu-se:

1. - înțelegerea corectă, rapidă și complexă a mesajului lingvistic;

2. – exprimarea propriilor idei în mesaje clare, nuanțate stilistic.

Primul nivel (A) este deseori neglijat, deși ar trebui să fie scopul de bază al predării acestui obiect. Formarea capacităților superioare presupune mărirea instrumentelor specifice, dar nu se identifică cu ele.

În acest context, analiza literară apare ca un moment de sinteză a acestor capacități, căci, așa cum nota R. Negru, „*Arta, prin modelele ei, prin ideea și conținutul său stimulat în latura afirmării spirituale, este consubstanțială creșterii personalității adolescentului, este capabilă să-i organizeze sensibil capacitatea creatoare, mai ales în latura imaginativă, afectivă, axiologică. Și în această direcție*

¹¹ R. Jakobson, *Poezia gramaticii*, în *Poetică și stilistică. Orientări moderne*, București, Editura Univers, 1972, pag. 361.

¹² N. Radu, *Învățarea programată (structurală) a gramaticii*, București, E.D.P., 1970, pag. 17.

școlii îi revine primul loc pentru că este vorba de a selecta și explica, de a oferi și de a opri, de a manifesta plenar valențele artei în plan educativ”¹³.

Dar nu se pot realiza aceste nivele cognitiv-artistice fără cunoașterea „instrumentelor” disciplinelor școlare cu specific artistic – deci și literar – care pot realiza doar unitar formația estetică a receptorului ca atitudine, capacitate operantă a „realității” semnificante propuse.

4. Metodologia analizei literare.

Anticipând asupra procedeeleor analizei operei literare, menționăm că aceasta nu poate rămâne indiferentă la „explozia informațională” contemporană, caracterizată printr-o riguroasă matematizare; nu se poate dispensa de instrumentele de cercetare ale noilor direcții ale esteticii, trebuind să meargă în același pas cu cerințele și solicitările intelectuale ale elevilor la alte obiecte. Ei nu pot accepta o atitudine pasivă mental în fața „obiectelor” estetice, aceasta ducând la neîncredere în artă, la subestimarea valorilor cognitive ale ei.

De aceea optăm pentru complementaritatea metodelor, supuse însă principiilor receptării operelor artistice; absolutizarea metodei ar duce la simple demonstrații, făcând din operă doar un „material didactic”.

Nu trebuie confundat „tradiționalul” cu „scolasticul”, cum au făcut deseori unii autori, pentru a putea mai bine să critice ce este „clasic” și să absolutizeze (nu de puține ori nemotivat) „modernul”.

N-ar fi exclus ca „furia” dezlănțuită împotriva „tradiționalului” să fie generată, paradoxal, atât de dificultatea restructurării sistemelor personale estetice ale cadrelor didactice, cât și de conflictul între caracterul eterogen al colectivelor școlare și cerința individualizării activității educative.

Subscriem ideii lui E. Planchard: „soluțiile experimentale, chiar imperfecte, sunt mult superioare practicii empirice sau ignoranței”¹⁴, dar „ar însemna să dăm dovadă de rea credință sau de lipsă flagrantă de cultură dacă am nega suportul prețios pe care ni l-au lăsat generațiile trecute”¹⁵.

5. Grupul școlar. Deoarece analiza literară o concepem și în funcționalitatea ei școlară, în cercetarea noastră am avut în vedere și

¹³ R. Negru, M. Cozmei, G. Pascu, Artă și adolescență, în Adolescență și adaptare, București, 1974, pag. 178-179.

¹⁴ E. Planchard, Cercetarea în pedagogie, București, E.D.P., 1972, pag. 38.

¹⁵ E. Planchard, Op. cit., pag. 40.

eterogenitatea claselor. Clasa nu este omogenă, diferențierea ei mergând până la elevii componenți.

Gruparea elevilor, în analiza pedagogică și psihologică a clasei, se face după unele caracteristici; de aici posibilitatea regroupărilor după scopul urmărit. În activitatea orei de analiză literară interesează, în special, două criterii de apreciere a grupului:

1. – integrarea elevilor în activitățile orei

2. – cum înțeleg ei aprecierea profesorului asupra performanțelor lor școlare.

Cercetările în acest sens relevă că, în ceea ce privește angajarea la activități clasei, puțini receptori au un orizont de așteptare corespunzător, chiar când acest „orizont” este urmărit și „creat” atent de formator.

Referitor la „evaluarea” de către formator a competenței și a performanței individuale a receptorului, aceasta poate avea finalități diverse:

- de creștere a orizontului de interese,
- și ca rezultat, „comunicarea” receptor-formator, factor esențial în realizarea conexiunii inverse,
- dar și inhibarea unor receptori, mai puțin dispuși, motivați sau competenți, pregătiți pentru procesul cognitiv artistic, ce presupune și capacități, abilități cognitive generale, dar și „instrumente”, repertoriu artistic, specifice.

Aceste caracteristici ale clasei trebuie cunoscute: dacă nu pornim de la realitățile psihologice, comportamentale ale clasei, nu putem ajunge la scopul propus, deoarece fiecare „grupare” (în sens funcțional pedagogic) necesită strategii didactice și chiar „tehnologii” diverse.

Dinamica intereselor profesionale, care intervine în ultimele clase, reorientează grupurile, stimulativ sau inhibativ, anunțând pe viitorul receptor.

Ori analiza literară presupune participare, nu doar interes. Se va vedea cât de importantă este pregătirea clasei pentru oră, sensibilizarea receptivă a acesteia.

Orice comentariu al textului literar trebuie să fie receptat conștient, integrat sistemului de gândire estetică, lărgindu-l și reorganizându-l în permanență.

În aceste condiții, trebuie în primul rând precizate o limită superioară și una inferioară a sarcinilor educative ale receptării operei literare prin analiză, fapt care în pedagogie se concretizează în tratarea „diferențiată” a elevilor și după capacitățile și preocupările lor.

★ ★

Pornind de la aceste premise, am analizat valențele analizei literare în perspectiva funcției formative ce-i revine receptării literaturii în diversele nivele ale învățământului organizat, a optimizării ei în concordanță cu imperativele sociale, concretizate și de obiectivele actualei reforme în învățământ.

Ca principii generale ale Curriculum-ului Național, elaborat de Consiliul Național pentru Curriculum din cadrul Ministerului Educație Naționale, se cere ca disciplina limba și literatura română în învățământ să stimuleze (n.n.) și dezvoltarea unei gândiri critice și creative, „să-i ajute pe elevi să-și descopere disponibilitățile și să le valorifice la maximum”¹⁶, să formeze „capacități de analiză a setului de competențe dobândite prin învățare”¹⁷, în același timp urmărind și „familiarizarea cu o abordare pluridisciplinară a domeniilor de cunoaștere”¹⁸.

Modernizarea înseamnă în această perspectivă și „conștientizarea identității naționale, ca premisă a dialogului intercultural”¹⁹. Deci receptarea literaturii nu are doar caracter instrumental, ci și formativ complex.

Iar analiza literară, în diversele-i structuri, este tocmai metoda, calea directă de educare prin preluare estetică a operelor artistice.

¹⁶ Curriculum Național, M.E.N., București, 1998, pag. 14.

¹⁷ Ibidem, pag. 15.

¹⁸ Ibidem, pag. 18.

¹⁹ Ibidem, pag. 21.

II. PRELIMINARII

1. Interpretarea operei literare. Direcții în critica literară contemporană

Considerarea momentului creării sau receptării artei ca o stare mistică ideală a dus încă din antichitate la opunerea ei științelor „reale”; fundamentarea teoretică de către Platon, ca o reflectare imperfectă și intermediară a lumii prototipurilor, a adus argumente filozofice ce au germinat proteic de-a lungul secolelor.

Cu rădăcini în gândirea esoterică, întreținută deseori chiar de autorii literari, care își imaginau actul creației ca învăluit în mister, ideea că arta este „un nu știu ce” și „un nu știu cum” (după expresiile lui Leibnitz și Bouhours) a prins rădăcini atât de adânci, încât a ajuns să facă parte din însăși „personalitatea” ei.

Greu va concepe un autor dreptul criticului de a pătrunde în laboratorul său cu altă intenție decât spre a-și arăta uimirea.

Desacralizarea artei au încercat-o cei din afara ei, dar fiecare tabără își cânta aria proprie, inaccesibilă lungimilor de undă adverse. Chiar și autorii iconoclaști erau priviți cu îndoială, ca „originali”.

Estetica filosofică, încercând subordonarea teoriilor despre frumosul artistic unor sisteme filosofice închise, nu reușea decât să eșueze la același veșnic liman; de la moda invocării muzei – ritual introductiv ce-și pierduse în mare parte obiectul – s-a ajuns în apele nestatornice ale speculațiilor teoretice cu premise tăcute.

Un scurt istoric al ideilor estetice n-ar face decât să demonstreze adevărul că icoana platoniană a fost supusă reîmprospătării culorilor, mereu după alte metode, chiar și de unii materialisti declarați. Mulți dintre aceștia, deși porneau de la funcția gnoseologică și de la primatul realității față de artă, când încercau să explice trăsăturile proprii ale cunoașterii artistice și ale receptării obiectului estetic, ajungeau fie la interpretări simplificatoare¹, fie la formulări care – prin ambiguitatea lor – nu făceau decât să-și dezvăluie ascendența idealistă.

Și ultimele direcții o demonstrează. Estetica fenomenologică, prin recunoașterea unor „a priori” necesari fie creării artei „naturante”, fie receptării ei, face loc inefabilului, acest „cal troian” al idealismului estetic.

¹ Un exemplu: C. Dobrogeanu-Gherea, referindu-se la ultimele 6 versuri din poemul „Luceafărul” de M. Eminescu, vedea în atitudinea lui Hyperion filozofia vulpii care nu ajunge la struguri ...

Estetica marxistă, considerând arta ca o parte a suprastructurii, dependente de condițiile materiale analizabile, a creat baza teoretică pseudoștiințifică a abordării fenomenului artistic.

În secolul al XX-lea se observă, ca efect al pozitivismului, că accentul s-a deplasat de la „explicarea originii, a naturii și a statutului ontologic al artei, la analiza „obiectelor estetice”. De aici diversitatea metodelor de investigate a fenomenului estetic prin metode de cercetare specifice, mai ales, altor științe: biologiei, sociologiei, psihologiei, lingvisticii, matematicii, ș.a. Tendința, mărturisită sau nu, era de a contura un sistem de referințe „exact” pentru interpretarea operelor artistice.

Dintre acestea, metodele împrumutate lingvisticii au reușit să demonstreze că mare parte din valoarea inefabilului constă în noutatea structurilor lingvistice și a abaterilor de la norme, ceea ce crește entropia texturii.

Astfel, explicarea „naturii” estetice a început să se „specializeze”. Normal că disensiunile trebuie să apară, mai ales între lingviști: unii recunoșteau textul literar drept potențial obiect de studiu, alții îl considerau ca ceva extralingvistic. Astfel, stilistica, care apăruse din necesitatea explicării unor fapte de limbă cu caracter inovator, inedit, s-a scindat în cele două ramuri: stilistica lingvistică și stilistică estetică, ultima fiind însă considerată ca aparținând criticii literare.

Mai mult chiar: sunt unii, ca R. Jakobson, care au inclus poetica în lingvistică: „*Dacă mai sunt critici care se mai îndoiesc de competența lingvisticii de a cuprinde domeniul poeziei, eu personal cred că incompetența poetică a unor lingviști bigoți a fost greșit interpretată ca o incapacitate a științei lingvistice în în sine*”².

O altă direcție, născută în focul luptelor politice, recunoscând marile valori de influențare ideologică a artei, a studiat-o ca pe un „conținut” tematic tendenționist, intenționalitatea având rădăcini de clasă.

Astfel s-au conturat în timp trei modalități, direcții fundamentale în abordarea textului literar: 1 – cea estetică, 2 – cea tematico-ideologică și 3 – cea lingvistică (stilistică), cu numeroase variante posibile date de îmbinarea lor și de metodele de studiu.

Cum universul artistic este infinit pentru cel care îl cercetează, ca de altfel și obiectele fizice, analiza riscă deseori să fie unilaterală pierzând din vedere tocmai specificitatea artei: fiecare merge pe traseul preferat, obsedat fie de punctul final, fie de ce-i în jur, neînțelegând că valoarea de semnificant a

² Roman Jakobson, Lingvistică și poetică în Probleme de stilistică, București, Editura științifică, 1964, pag. 125.

imaginii artistice se realizează prin constituenți analizabili numai în viziunea structurii.

2. Necesitatea formalizării categoriilor estetice.

Opera ca obiect de studiu.

Stabilirea unor coordonate, ca sistem de referință, iar nu ca norme exterioare obiectului estetic, este o condiție sine qua non a interpretării corecte a operelor artistice.

Considerăm, de asemenea, că și imprecizia formulărilor, a terminologiei cu care se operează în analiza fenomenului estetic este generatoare de aceeași senzație de plutire pe valuri, tributară direcției esteticii filosofice, din care, în metodologia receptării artei, s-a conturat impresionismul critic. „*Diversitatea concepțiilor contemporane este un semn de luciditate, de atitudine și climat opuse orgoliului doctrinar și exclusivismului*”³.

Contrar esteticii filozofice, care ajunge la un cerc vicios prin reflexii asupra unor „produse” considerate subiective, noile direcții estetice de natură matematică recunosc că „*se resimte lipsa acelor parametri ai operei de artă de valoarea căroră depinde sentimentul subiectiv de satisfacție față de opera de artă, constatabil la un grup de subiecți de experiență*”⁴, căutând să fixeze tocmai astfel de mărimi estetice verificabile.

Se consideră deci produsul estetic ca un „obiect de studiu”, la a cărui descriere amănunțită și sistematică se trece cu mijloace de cercetare riguros științifice.

Acești cercetători pornesc de la premiza că „*matematica este în primul rând o metodă de gândire, nu o colecție de formule*”⁵. Preluând ideea lui Albert Thibaudet („*Frumosul, realizat prin mijloace precise, determină stări imprecise și complexe*”⁶), Solomon Marcus inversează predicția cu subiectul, stabilind premiza, motivarea și justificarea investigației matematice a operelor artistice: „*starea poetică e imprecisă, dar mijloacele poetice sunt precise*”⁷.

Se creează astfel posibilitatea unei cercetări descriptive riguroase. Oricum, e un progres recunoașterea ineficienței de până acum în studiul, în cunoașterea

³ Cezar Radu, Ontologia semiotică a informației estetice în Estetică, informație, programare, București, Editura științifică, 1972, pag. 100.

⁴ Helmar Frank, Estetica informațională în Estetică, informație, programare, pag. 19.

⁵ Solomon Marcus, Poetica matematică, București, Editura Academiei R.S.R., 1970, pag. 16.

⁶ Albert Thibaudet, Filozofia criticii, București, E.L.U., 1966, p. 11.

⁷ Solomon Marcus, Op. cit., pag. 29.

operelor artistice. A afirma, după G. Călinescu, că „*Estetica este o știință care nu există*”⁸, că „*Toate străduințele esteticienilor sunt inutile speculații în jurul goalei noțiuni de artă*”⁸ limitând comunicabilitatea operei (prin definirea poeziei ca „*un aspect sufletesc particular câtorva indivizi*”⁸ nu este prea încurajator.

Este o anulare a valorii cognitive, eșuând în agnosticism, într-un subiectivism dizolvant: „*Ceea ce pentru unul este capodoperă, pentru altul reprezintă un scandal*”⁹, căci „*Lipsește în câmpul artei acel consimțământ la percepție care face soliditatea științelor*”¹⁰.

Este drept că în alte studii esteticianul va fi învins de critic, realizând remarcabile analize literare, dar bazându-se tot pe gustul personal, pe un al șaselea simț, cel estetic, rezervat privilegiaților.

Considerarea doar a gustului ca un criteriu valoric – deci absolut – este principala greșală a metodei impresioniste.

De la criticarea unor asemenea situații au pornit metodele formalist-matematice, contestate de adepții estetismului ca intruse în domeniul artei.

Dar atât timp cât printr-o atentă analiză statistică a unei opere se pot găsi elemente redundante, algoritmi, structuri previzibile, semnificanți care ne ajută să creăm o programă, care, prin ordinator, poate duce la „*opere variante*”¹¹, înseamnă că metodele numerice, de programare, semiotice, statistice, matematice sunt auxiliare care vin să demonstreze ce înainte era „*impresie*”, „*valoare neverificabilă*”.

3. Unele precizări asupra metodei preconizate în abordarea operei literare. Despre gustul artistic.

Și atunci care direcție este corectă, specifică?

În metodologia analizei literare singura modalitate corectă este cea a califului din „*O mie și una de nopți*”: să acordăm drept de existență fiecărei metode, dar numai ca mijloace, direcții de cercetare; căci a absolutiza o singură culoare a luminii refractate de o prismă, pentru că aceea te impresionează, este o deformare a luminii albe, primare, invizibile, dar manifestate.

Ceea ce afirma G. Ivănescu despre științele lingvistice este perfect aplicabil și celor estetice (nu avem decât a substitui termenul „*lingvistic*” cu „*estetic*”):

⁸ G. Călinescu, Principii de estetică, București, E.P.L., 1968, pag. 13.

⁹ Ibidem, Pag. 11-12.

¹⁰ Ibidem, Pag. 12.

¹¹ A se vedea Edmond Nicolau: Introducere în cibernetică, București, Ed. Tehnică, 1964.

„Nu văd opoziția radicală pe care o admiteau și o mai admit unii între lingvistica (n.n.: a se citi estetica) tradițională și cea modernă și actuală. Metodele sunt diferite, dar rezultatele rămân aceleași”; „Faptele rămân aceleași într-o expresie de tip vechi cât și în una de tip nou”, căci „Metodele formale coincid în fond sau adesea cu cele semantice sau logice”, dar aduc, în schimb „un plus de precizie”¹².

Deschiderea spre noi instrumente de cercetare a artei este o caracteristică a epocii noastre. Avantajul esențial este acela că repune pe prim plan valoarea cognitivă a artei (mai mult, e drept, ca statut ontologic), ca sistem, model reprezentând o viziune despre lume.

Fără a accepta teoria lui M. Dragomirescu despre existența obiectelor „psiho-fizice”, s-a impus adevărul că și operele de artă sunt „realități” în aceeași măsură în care și operele științifice sunt reale. Numai că de o natură mai complexă, prin specificul reflectării realității și a receptării ei intermediare de „experiența” de viață intelectual-afectivă a subiectului cunoscător și de anumite variabile (epocă, moment istoric, caracteristici estetice, concepție ideologică, apartenență socială, ș.a.).

Literatura, ca formă a conștiinței sociale, reflectă o anumită structură social-istorică, dar și „esența umană în continuă devenire”¹³.

Deși scrisă cu milenii în urmă, în tipurile și trăirile umane ale „Iliadei”, ne putem recunoaște tendințe, înclinații, stări sufletești. Această polivalență mereu schimbătoare a obiectelor artistice ne îndreptățește să le considerăm modele de existență propuse de autor, în sensul de opere cu drept de natură¹⁴. Ele reprezintă nu numai societatea, umanitatea momentului creării (în sensul ei de devenire neîntreruptă din tot ce a existat înainte)¹⁵, dar și viziunea creatorului și – la timpul respectiv – pe cea a receptorului. Astfel că le studiem și le înțelegem mereu cu sentimentul noutății și al redescoperirii continue.

Realizăm o dublă atitudine: de identificare cu opera (fapt ce stimulează trăirea) și de detașare de ea (condiție a aprecierii valorice).

În fond, caracterul ei proteic, nu este dat decât de redescoperirea mereu, prin intermediul operei, a noastră înșine, realizând astfel o sincronizare a

¹² G. Ivănescu, Lingvistica – o disciplină umanistă, în revista „Cronica”, nr. 48 (618) an XII,2 XII, 1977, pag. 1,6.

¹³ C. Parfene, Op. cit., p. 9.

¹⁴ Mikel Dufrenne, Poeticul, București, Editura Univers, 1971, p. 63-64.

¹⁵ Este revelatoare imaginea lui Marin Preda din romanul „Viața ca o pradă”: „aveam sentimentul că trăiesc de atunci, de pe vremea egiptenilor și asirienilor (...); Îmi simțeam gândirea milenară (...) și îmi dădeam seama că la capătul viu al acestui fluviu care înainta spre necunoscut eram eu”.

dispozițiilor noastre, deseori latente, cu unele dintre infinitele posibilități sensibilizatoare ale obiectului artistic. Aceasta s-ar putea numi „gust”, iar nu „a simți plăcere, bucurie estetică”, care este doar un rezultat, nu cauză.

Selectăm și trăim ceea ce înțelegem în funcție de competențele comunicative de care dispunem și conform modelului hermeneutic personal.

„Gustul implică o varietate, o cultură, o posibilitate și o deprindere a comparației”; el „face parte din domeniul impresiei, nu din domeniul creației”¹⁶. „Când spun că o operă este pe gustul meu, înțeleg că mă refer la o congenialitate care îmi dictează preferințe determinate, fără ca, prin aceasta, să vreau să discut despre valoarea artistică a unei alte opere pe care n-o gust”¹⁷; „este ceva personal care exprimă anumite ordine de preferințe”¹⁸.

„Căci dacă e adevărat că înțelegerea e favorizată de congenialitate, e tot atât de adevărat că interesul este inspirat de cunoaștere”¹⁹. Suntem deseori Marele Orb blagian: nu putem cunoaște, trăi decât acele stări pentru care suntem sensibilizați și, descoperindu-le, ne bucurăm ca de ceva familiar.

În timp, acumulările din structura personalității noastre, ca și dispozițiile de moment ale acesteia, concură la crearea aspectului „caleidoscopic” al obiectului artistic: orice nouă „săpătură” adâncește, lărgeste, nuanțează, redescoperă obiectul investigat.

¹⁶ Albert Thibaudet, Op. cit., p. 11.

¹⁷ Luigi Pareyson: Estetica, Teoria formativității, Editura Univers, 1977, p. 60.

¹⁸ Luigi Pareyson, Estetica, Teoria formativității, Editura Univers, 1977, p. 61.

¹⁹ Ibidem, Pag. 61-62.

PARTEA A DOUA: OPERA LITERARĂ

CAPITOLUL I

1. Principiile receptării operei literare.

Ca fundamentale pentru o interpretare corectă a operei artistice literare, considerăm următoarele principii:

- 1 – principiul gnoseologic: arta este o formă de cunoaștere;
- 2 – principiul estetic: arta se definește ca reflectare prin imagini artistice; la rândul ei, imaginea artistică, ca „model” de viață creat, își are legi structurale specifice, proprii;
- 3 – principiul stilistico-lingvistic: pornind de la corelația limbaj-gândire și de la expresia „directă” a artei, se constată că poetul „face din el (n.n. limbaj) o materie și nu un instrument”¹, „îl produce, dar nu-l inventează”².
- 4 – principiul sociologic și cel axiologic dimensionează și nuanțează actul receptiv și critic.

Neordonarea acestor principii, nesubordonarea lor sistemic-ierarhică constituie o abatere, o ieșire de pe spirala cunoașterii estetice, ce aduce deformarea sensului operei. Principiile amintite răspund la probleme de egală importanță: 1 – ca funcție, 2 – ca domeniu, strategie de cunoaștere, 3 – ca modalitate de realizare, „înțelegând prin limbaj nu « haina » artei, ci modul ei de existență”³, 4 – ca „ecou” al epocii și 5 – de preluare critică într-un sistem valoric personal și motivat.

Absolutizate, duc: primul la ideologism literar-tematic, al doilea la estetism „pur” și al treilea la gramaticism, subordonând astfel opera – prin unilateralizare – documentarismului, contemplației mistico-ideale sau, respectiv, lingvisticii; al patrulea eșuează în sociologism vulgar, în timp ce ultimul poate lăsa loc impresionismului „anarhic”, negând valori în numele „libertății” de interpretare.

Dacă structuralismul, ca teorie, pretinde a include primele trei principii, ca metodă de cercetare rămâne deficitar, accentuând principiul stilistico-lingvistic: se omite faptul că opera apelează la mijloacele limbii pentru a se realiza pe sine și că suma semnificațiilor, fragmentați pe „nivele”, nu dă

¹ Mikel Dufrenne, *Poeticul*, p. 76.

² Ibidem, Pag. 62.

³ Radu Cezar, Op. cit., p. 116.

supersemnul estetic – opera – cum arată în teorie înșiși structuraliștii: „Structura este o entitate autonomă de dependențe interne”, după expresia lui L. Hjemslev.

Principiul gnoseologic îl considerăm - în analiza de față - pentru practica receptării estetice, ca o premiză ce stabilește statutul ontologic al operei de artă, odată creată.

Celelalte două vor defini caracterul metodologiei analizei literare.

1.1. Inefabilul. O categorie estetică care se impune drept calitate absolutizată, cu rezonanțe mistico-platoniene, este inefabilul operei de artă, „calificativ dat realizărilor artistice și referitor la acea delectare nespusă, negrăită (...). Termenul revine frecvent în exegezele moderne referitoare mai cu seamă la poezie și la muzică. Absolutizarea inefabilului duce la misticismul estetic, la descurajarea oricărei încercări de a înțelege arta prin mijloace raționale”⁴.

Ce înseamnă „absolutizare”? „Mistic” luat echiunitar, iar neabsolutizare, luat doar „fracționar”? Considerăm că deseori acest epitet-atribut este generator de confuzie, un nedorit „cal troian” agnostic.

S. Marcus (și nu numai el) notează că „nu se poate nega că, într-o anumită măsură, inefabilul nu-i decât numele discret și eufemistic al ignorației”⁵, al refuzului de a cerceta și înțelege opera.

Întâlnim și în teoria lui S. Marcus uneori o „absolutizare” a inefabilului, considerat ca un datum: și calculatorul electronic „este generator de inefabil poetic”⁶, „limbajul poetic” îl domină pe om, îl menține pe acesta în starea „«religioasă» a vrajei”⁷.

Mai rezervat, și poate mai aproape de a surprinde o idee fecundă de mari expansiuni logice, este în alt loc: „Inefabilul este forma specifică sub care se manifestă, în studiul poeziei, imposibilitatea formalizării totale a cercetării științifice”⁸.

Recunoaștem în aceste atitudini absolutizarea principiului lingvistic și, în același timp, neputința lui: se pot formaliza structurile lingvistice, se pot grupa compozițional (depășind deja sfera lingvistică), dar totalitatea lor nu dă obiectul estetic: semnele grupate creează un supersemn, ceea ce înseamnă,

⁴ Dicționar de estetică generală, București, Editura politică, 1972, pag. 175 (termen explicat de M. Breazu).

⁵ Solomon Marcus,

Op. cit., pag. 51.

⁶ Solomon Marcus,

Op. cit., p. 51.

⁷ Ibidem,

Op. cit., p. 52.

⁸ Ibidem,

Op. cit., p. 19.

după estetica informațională, conceperea unitară a unor infrasemne sub forma unei clase sau a unui complex, încât „*fiecare semn introdus reprezintă, așadar, în realitate, o clasă de semne*”⁹ care reprezintă un semn semnificant superior.

Este însuși structuralismul. Dar acesta, ca și alte metode „cantitative”, în analiza operei, din cauza copacilor nu vede pădurea, demonstrând că metoda de cercetare a operei este încă departe de scopul ei. Subordonând principiul lingvistic celui estetic se rezolvă dilema inefabilului, care depășește sfera expresiei lingvistice, căci „inefabilă”, în fond, este orice „trăire”, „natură”, deoarece nu poate fi redată exact, prin echivalență lingvistică, ci doar sugerată analogic, tot ca trăire, deci natură.

⁹ Max Bense, Mică estetică abstractă, în Estetică, informație, programare, p. 61.

PARTEA A II A

CAPITOLUL II

OPERA DE ARTĂ CA OBIECT ESTETIC.

1. IMAGINEA ARTISTICĂ

După teoriile comunicativității și receptării estetice, opera este definită printr-un conținut ideo-afectiv și o formă „materială”, ca manifestare.

Conținutul „ideal” este tocmai acela asupra căruia se folosesc atributele de descendență platoniană, fiind integrat zonei inefabilului.

În cercetarea noastră avem tot timpul în atenție tripla realitate a operei: conținut ideo-afectiv comunicat estetic – opera – receptorul.

Realizarea operei ne determină să insistăm nu asupra dimensiunilor 1 și 3, ci asupra operei. De aceea vom porni de la imaginea artistică, fapt analizabil prin formalizare, modelare. Conținutul ideal e dedus. Preferăm deci un teren accesibil tuturor, evitând „*cercul vicios al reflexiilor ce trăiesc din reflexii*”¹.

Principiul estetic în analiza operei literare implică tocmai imaginea artistică, ca modalitate de redare a unei realități receptate estetic.

De la „lumea ficțiunii ideale” maioresciene, cu o carieră încă neapusă în conținut, ci doar în terminologia criticii literare, și până la invazia actuală de termeni și explicații din publicațiile noastre, imaginea artistică s-a definit ca o structură caracterizată tocmai prin inefabil.

Dintotdeauna, despre imaginea artistică s-au exprimat „poetic” și creatorii și criticii. S-a parcurs întreaga gamă, de la magie la creația conștientă, rezultat al muncii artistice (dar generatoare de inefabil):

P. Guéguen: Imaginea poetică este „*forma magică a principiului identității*”.

E. Zola: „*O operă de artă este un ungher al creației văzut printr-un temperament*”².

G. Călinescu: „*Arta este tocmai anularea prin imagini a gândurilor și sentimentelor*”³.

¹ V.E. Mașek, Prefată, în Estetică, informație, programare, p. 14.

² Apud I. Crețulescu, Mutațiile realismului, București, Editura științifică, 1974, p. 19.

³ În articolul L. Blaga, „Gândirea”, VIII, nr. 2, febr., 1928.

J. Hristiț:

„Imaginea mai este mai mult un instrument al terorismului spiritual decât un mijloc de înobilare spirituală”⁴.

T. Vianu:

„Inspirația oferă germenul operei; invenția îl dezvoltă”⁵.

„Dicționarul de estetică generală” o definește ca „semnificant cu valoare estetică deci obiectualizarea într-un material anumit (...) a unui elaborat al fantaziei artistice. Ea poate fi constituită și prin cuvinte (în arta literară), dar sensul cuvintelor trimite atunci la o reprezentare mentală concretă a unei realități semnificate intențional de către artist”⁶. M. Breazu presupune deci drept constituenți ai noțiunii:

1. - „obiectualizarea într-un material anumit”;

2. - în literatură „sensul cuvintelor trimite la o reprezentare mentală concretă a unei realități semnificate intențional de către artist”⁶.

La acești doi constituenți fundamentali, se adaugă precizările:

3. - „constituirea ei în elemente menite să stimuleze senzoriul” receptorului;

4. - „nu există ca stare decât în relație cu subiectul care o receptează”, căci „atâta vreme cât o conștiință estetică (...) nu le-a dat viață specifică”, sunt „ca și inexistente”;

5. - „este unitatea dialectică contradictorie între elementele ei constitutive: cel material și cel ideal”;

6. - „semnifică o reacție umană în prezența realității, reacția sensibilității artistice”;

7. - are „caracter de unicat”.

Caracteristicile 1, 2, 3, 5, (7), care-i recunosc existența, sunt anulate de 4. În acest fel putem nega orice prin „gustul” receptorului sau incapacitatea (în care includem și imposibilitatea) de a le cunoaște.

Se observă că accentul, în cele trei manifestări, momente ale „universului” artistic creant și creat (conținut ideo-afectiv – opera – receptor), este pus pe receptor, condiționându-se existența operei de preluarea acesteia.

Preferăm „terenul solid” al operei, ca o constantă, primul „moment” fiind o variabilă creantă neverificabilă, care se manifestă prin operă, iar al treilea, o variantă generată de operă. Hiatusul „conținut comunicant estetic – receptor” nu are sens decât în prezența operei.

⁴ J. Hristiț, Formele literaturii moderne. Eseuri, București, Editura Univers, 1973,*p. 142-145.

⁵ T. Vianu: Estetica, E.P.L., București, 1968, p. 264.

⁶ Dicționar de estetică generală, p. 171-172 (noțiune explicată de M. Breazu).

În practica analizei literare am pornit de la definiția:

Imaginea artistică este conceptul estetic care se concretizează în faptul de viață cu aparență de realitate și caracter de generalitate creat de autor pentru a prezenta un conținut ideo-afectiv ca viziune implicită despre lume prin procedee concret intuitive, relevabile în conștiința receptorilor prin valorile expresiv-conotative ale limbii.

Conceptul are valoare:

1. filozofico-estetică: este un concept, este ficțiune, se „materializează” estetic;
2. ontologică: e un fapt cu aparență de realitate;
3. funcție gnoseologică: a) e un fapt semnificant artistic, ceea ce presupune cunoaștere;
b) dar este și cognoscibil, fiind revelabil, prin retrăire;
4. intenționalitate și atitudine ideologică, ca viziune implicită;
5. ca „material” constitutiv: limbajul conotativ, expresiv, subordonat unei structuri calitativ superioare, faptul de viață, la rândul său subordonat conținutului ideo-afectiv;
6. Caracteristicile 3, 4, 5 îi conferă attributele: unicitate și irepetabilitate.

Toate aceste attribute, funcții sunt direcții convergente, integratoare și orice absolutizare a uneia vedează opera, o reduce la nivelul receptorului.

Deci a lega existența și realitatea operei doar de receptare este o negare a ei, o plutire în voia valurilor: variabilele devin nenumărabile. Tudor Vianu nota: „Opera literară reprezintă o grupare de fapte lingvistice reflexive prinse în pasta și purtate de valul expresiilor tranzitive ale limbii”⁷ (definind doar „textul”). Tranzitivitatea este a operei, dar obiectul direct e variabila guvernată nu doar de regimul gnoseologic al operei, ci și de modalitatea, căile prin care poate fi cunoscută - și acestea aparțin receptorului.

Să discutăm succint caracteristicile enumerate, grupându-le după cele două nivele coexistente: 1 - conținutul ideal formant și cel dedus, 2 - conținutul material.

În primul includem atât punctul de vedere al autorului (ca formant), cât și cel al receptorului (ca dedus).

⁷ T. Vianu, Arta prozatorilor români, E.P.L., 1966, vol. I, p. 16.

2. CONȚINUTUL IDEAL FORMANT ȘI CEL DEDUS.

2.1. Imaginea artistică un concept estetic. Starea estetică și intenționalitate comunicantă. Tema și ideea operei.

Noțiunea de „concept estetic” este concepută ca modul în care gândirea artistică își însușește concretul în multiplele sale determinări.

„A pătrunde în lumea unui poet – notează M. Dufrenne – nu înseamnă a descoperi imagini obsedante, ci a aprofunda un sens. Fără îndoială, acest sens este legat de imagini, dar el trece dincolo de ele”, „așa cum plenitudinea trăitului depășește conceptul”⁸, care doar esențializează, ca o cunoaștere, nenumărabilele trăiri, grupându-le în seriile omogene circumscrise de operă.

Între conceptul estetic și „ imaginea artistică - operă” sau „imaginile artistice – opere”, ca modele ale receptorilor, este același raport ca între noțiuni și obiecte, ca între general și particular, doar că de o natură mai complexă.

„Imaginea este și sensul cu care această formă este încărcată, prezență pe care ea o evocă în virtutea expresivității sale”⁹; este tocmai realitatea, concretizată estetic în modelul de existență propus, pornind de la conținutul ideo-afectiv trăit ca stare, atitudine estetică; este forma materială derivată, individualizată a acestui conținut, ea reflectând cunoscutul în viziune personală, printr-o realitate semnificativă gnoseologic. Receptorul ia contact cu opera prin imaginea artistică, ca material doar potențial semnificant.

„Astfel, opera literară ne apare ca un obiect de cunoaștere sui generis care are un statut ontologic special”¹⁰, fiind o „lume”, un adevărat „cosmos”.

Prin „trăirea” ei nu înțelegem doar o stare afectivă, ci și una intelectuală, de cunoaștere, care nuanțează opera.

Tudor Vianu, referindu-se la dificultățile în receptarea poeziilor lui I. Barbu, spunea că „emoția poetică nu poate decât să profite, să se dezvolte și să se adâncească din colaborarea unui gând activ, a unei voințe stimulate de încercarea de a înfrânge o dificultate”¹¹.

După Max Bense, „starea estetică nu este caracterizată ca « ideală »; ea este observabilă și descriptibilă ca o stare a obiectului contemplat”¹² (n.n.: „reală” doar potențială).

⁸ M. Dufrenne, Op. cit., p. 111-112.

⁹ Ibidem, p. 102.

¹⁰ R. Wellek, A. Warren, Teoria literaturii, București, E.L.U., 1967, p. 207.

¹¹ T. Vianu, Ion Barbu, Ed. Minerva, București, 1970, p. 7.

¹² Max Bense, Op. cit., p. 54.

Ce este acest concept, care-i conținutul lui, sunt întrebări deseori evitate. Ar urma deci să aflăm „*nu ce este poezia, ci cum este poezia*”, deoarece „*poezia nu se poate defini*”¹³, postulează G. Călinescu în „*Curs de poezie*”.

În fond, acest „concept” primar este punctul de plecare în elaborarea operei și cel final în receptarea ei. Nu trebuie confundat cu „ideea generatoare” a lui M. Dragomirescu definită „*ca un primum movens venit din tainele insondabile ale naturii*”¹⁴.

Este o realitate – deseori consumată psihologic – care poate fi circumscrisă prin atributele ei.

Conținutul ideo-afectiv implică două momente prime în conturarea operei: (1) starea estetică ca fapt cognitiv și (2) intenționalitatea comunicativă (ca atitudine de viață, dar și ca realizarea artistică). Însă această „stare” nu se poate reda direct: ea e trăire, deci viață, care nu are dimensiunile timpului fizic, ci ale celui psihologic, este momentul intuirii adevărului ce se oferă mijloacelor de cunoaștere estetică.

Ideea operei este implicată acestui conținut, nu e teză tip „*quod erat demonstrandum*”; este „*corespondentul ideologic al unei atitudini sentimentale*”¹⁵.

Ea derivă din intenționalitate, stare estetică, viziune personală, dar și din conținutul faptic al imaginii artistice (fabula operei, subiectul). Nesuprapunerea intenționalității – viziune de viață cu semnificanții imaginii – duce la ideologism, tezism, pentru scriitorii fără talent, iar pentru adevărații creatori, la ceea ce vom numi „schimbarea temei”, „tema dobândită”.

Pentru a doua categorie amintim pe Balzac, admirator al nobilimii pe care a sancționat-o însă estetic sau, pentru literatura română, pe D. Zamfirescu, „partizan” al vechii boierimi autohtone, discreditate totuși de conținutul manifest al operei sale, cu toate „declarațiile” de intenție ale scriitorului.

Deci, presiunea sistemului de semne, când sunt trăite estetic de autor (nu doar ca mijlocitori ai ideii), face ca opera să nu se abată de la confirmarea realității sociale, istorice, psihologice care a generat-o. Reiese și de aici importanța principiului estetic atât în crearea, cât și în receptarea obiectului artistic.

Tema operei, așa cum vom vedea în partea a IV-a a lucrării, este o noțiune doar aparent extra-estetică și s-a impus din necesitatea de clarificare, clasificare și comunicare a operelor literare.

¹³ G. Călinescu, *Principii de estetică*, p. 16.

¹⁴ M. Dragomirescu, *Știința literaturii*, cap. III, § 53, 54 în *Scrieri critice*, București, E.P.L., 1969.

¹⁵ T. Vianu, *Studii de metodologie literară*, București, 1976, p. 121.

Normal că alegerea tematicii de către scriitori „este un moment al judecății de valoare prin raportul pe care îl confirmă sau infirmă, parțial sau total, cu universul intereselor umane”; „temele unui mare scriitor îl definesc, căci nu sunt cele pe care el « le găsește », ci pe care le caută; ele sunt în primul rând componente ale conștiinței sale și nu sintagme ale realității înconjurătoare, implicând trăirea vieții în mod autentic”.

Tema și ideea operei, în sensul lor tradițional, sunt astfel componente atitudinale social, psihologic ale conținutului ideo-afectiv comunicant, în dubla lui dimensiune: (1) de conținut trăit și (2) de intenționalitate, atât ca atitudine de viață, cât și ca realizare artistică.

2.1.1. Conținutul ideo-afectiv ca o constantă a imaginii artistice.

La Cap. I s-a arătat că această „stare” primește ca atribut revelator cuvântul „inefabil”, fiind considerată ca neanalizabilă.

În receptare (deci și în analiza operei literare), acest conținut ideo-afectiv poate fi considerat o constantă.

Efortul autorului este de a realiza prin imaginea artistică dezvăluirea progresivă a acestui conținut, a acestei stări.

„Programarea” imaginii artistice, care se realizează ca fapt de viață concret-senzorial comunicant, parcurge întregul drum al cunoașterii: de la „fapte” (motive) create sau preluate în scopul urmărit, până la anularea lor în starea de cunoaștere artistică.

Discutarea acestei prime faze a constituirii imaginii artistice este generatoare de mari confuzii, considerându-se că formalizarea ei este imposibilă.

G. Lukács în „Estetica” (Cap. XI), spre a-i găsi o explicație rațională, introduce între primul sistem de semnalizare (cel al reflexelor condiționate) și cel de-al doilea sistem de semnalizare (limba) un sistem de semnalizare 1', alcătuit din semnalele unor semnale (ca și 1) care însă, în modul lor original de manifestare, nu fac parte din sistemul de semnalizare 2.

Sistemul 1', în care s-ar unifica determinările conștiente și cele non-conștiente la care e supus creatorul, este cel ce generează imaginea artistică. Teoria lui G. Lukács nu e departe de cea a lui H. Read, care consideră că „activitatea artistică ar putea fi definită ca cristalizarea (înfăptuită în imperiul amorf al simțământului) a unor forme semnificative sau simbolice”¹⁶, autorul acordând, de altfel, imaginii rolul primordial (inclusiv față de cuvânt) ca mod de expresie.

¹⁶ H. Read, Imagine și idee, București, Editura Univers, 1970, p. 10.

Tudor Vianu apelează la ceea ce denumesc „motiv artistic”, ca mijlocitor în comunicarea stării estetice.

Pornind de la principiul gnoseologic al artei, recunoaștem în dorința de obiectualizare estetică a experienței trăite o intenționalitate logico-afectivă.

„Este un act prin care toată viața artistului este pusă sub semnul formativității: gânduri, reflecții, acțiuni, obiceiuri, aspirații, afecte, pe scurt, toate infinitele aspecte ale experienței sale iau o direcție formativă, urmăresc o intenție formativă, dobândesc o capacitate formativă”¹⁷. Acest caracter rațional-afectiv al momentului este cel care operează. alegerea sau creează imaginea artistică, în componența ei multiformă.

Inspirația este produsul unei îndelungate elaborări, intenționate sau nesupravegheate, prin acumulări și grupări calitative, care vor crește ca „devenire” la moment imaginea artistică („instantaneu” sau prin îndelungate eforturi creatoare), ca semnificant dedus și mediant al unui conținut ideo-afectiv care o generează conform sieși. Astfel că „opera literară cuprinde procesul formării sale, pentru că reprezintă încheierea acestuia”¹⁸.

Este observabil acest fapt, în organicitatea sa, mai ales în operele literare de mică dimensiune. În cele ample, starea estetică se realizează prin repetarea și gradarea trăirilor generate de imaginile artistice componente, de semnificanții estetici din diverse nivele.

Erza Pound definea imaginea „acea reprezentare care într-o singură clipită reușește să înfățișeze un complex emoțional”, să realizeze „unificarea mai multor idei separate”¹⁹. Constatăm că se referă la momentul „final” al elaborării imaginii artistice.

În teoria cercetărilor estetice de inspirație matematică, informațională se conturează două direcții:

1. se pleacă de la „programa” (= imaginea artistică) a operei de artă spre execuția operei (= subiectul); deci de la „intuirea” imaginii artistice spre demonstrarea ei;

2. se află „programa internă” a operei de artă pe baza analizei semnificanților, a grupării lor (este direcția cea mai răspândită).

Precizăm încă o dată că prin „programă internă” înțelegem elementele componente organice ale stării estetice care își capătă corp artistic concret subordonându-și toate procedeele scopului final: ea însăși.

¹⁷ L. Pareyson, Op. cit., p. 50-51.

¹⁸ L. Pareyson, Op. cit., p. 142.

¹⁹ Apud R. Wellek, A. Warren, op. cit., p. 247.

Prin urmare, trebuie întotdeauna presupus un factor estetic constant și căutate apoi forțe exterioare care îl transformă în operă:

*„Forma va exista doar la încheierea și reușita procesului”*²⁰.

★

★

★

În încheierea analizei conținutului procesului creator reamintim cele două momente esențiale ale operei de artă (atât în elaborare, cât și în receptare):

1. starea estetică, intenționalitate creatoare, viziune personală (din care se va contura imaginea artistică semnificantă prin intervenția conștiinței creatoare artistice) și

2. opera artistică ca obiect estetic format, analizabil ca imagine artistică.

Menționăm că imaginea artistică nu este lipsită de creativitate, în sensul că poate remodela, redimensiona chiar conținutul ideo-afectiv inițial – deseori psihologic – estetizându-l.

3. CONȚINUTUL „MATERIAL” AL IMAGINII ARTISTICE.

3.1. Imaginea artistică ca „fapt de viață creat de autor”.

Componentele ei.

În procesul de creație și receptare, imaginea artistică se manifestă ca fapt de viață creat. În această calitate, ea are două componente:

a) prima își are rădăcinile în conținutul ideo-afectiv devenit activ prin intenționalitate creatoare: este „motivul” ce și-l ia spre a se materializa pentru a deveni comunicabilă ca obiect estetic;

b) individualizarea motivului în operă.

Procesul formării operei cunoaște deci drumul de la conținutul ideo-afectiv, la expresia sa într-o formă particulară care include în sine generalul, dar în nenumărabilele forme în care se poate manifesta, ca „variante” atât ale creatorului cât și ale receptorilor. Pentru primul este „originalitate”, pentru receptor este personalizare, individualizare prin „trăire”.

Cu aceste observații am trecut la a doua caracteristică a imaginii artistice: ca „fapt de viață creat de autor”.

Este ceea ce a fost numit conținutul material supus cunoașterii, „forma formată” (L. Pareyson), „sacralitate” (Max Bense), etc.

²⁰ L. Pareyson, op. cit., p. 114.

T. Vianu, analizând cele două „conținuturi” ale operei, preciza în „Estetica”: „*Forma unei opere și cuprinsul ei de valori eterononice, ceea ce s-ar putea numi conținutul ei ideal, găsesc un termen de atingere în motivul operei*”, „*întocmind chipul unei situații sau al unei întâmplări*”; „*conexitatea elementelor aparente într-o totalitate semnificativă constituie motivul operei*”; dar aceasta nu rămâne „*în întruparea lui pur tipică*”, în care „*n-ar fi decât o schemă abstractă de valori*”²¹, ci se individualizează în ceea ce unii numesc fabulă, alții subiect, iar noi faptul de viață creat de autor.

Același autor, analizând momentele constitutive ale operei de artă ca expresie materială (izolarea, ordonarea, clarificarea și idealizarea), observă că „*în adevăr arta rămâne în toate împrejurările ordonarea lumii ca imagine*”, „*chiar atunci când ea trebuie să folosească noțiuni, ca de pildă în literatură*”, unde cuvintele – noțiuni, „*prin felul în care sunt compuse, ajung să reconstituiască o imagine individuală*”²².

Această Imagine generală, „fapt de viață”, unifică integrând toate faptele componente prin subordonarea lor „conturul” propriu.

T. Vianu, identificând ca motiv în „Luceafărul” lui Eminescu „*dragostea dintre un muritor și o ființă supranaturală și nemuritoare*”, iar în Glossa „*comparația vieții cu teatrul: viața este un teatru, noi suntem actorii*”²³, înscrie „motivul” în prima componentă a imaginii artistice, iar subiectul – ca „individualizare a motivului”²⁴ - în a doua componentă.

Se observă dependența celei de a doua față de prima, pe care o reprezintă, o personalizează, dar o și nuanțează.

Valoarea estetică a operei, a imaginii artistice, ca valoare manifestată ce se oferă cunoașterii, este un atribut al operei finale, deci realizate; înaintea acestui „moment” final putem vorbi doar de atitudine estetică.

Deci, un prim moment în crearea „faptului de viață” este fixarea motivului prin care se va concretiza conținutul ideo-afectiv. Aceasta este propriu-zis imaginea artistică generală și în acest sens se poate folosi termenul în didactică; al doilea sens al termenului se suprapune curent noțiunii de „operă artistică” (definiția dată imaginii artistice implică ambele semnificații); a treia utilizare – ca figuri ale limbajului – o considerăm greșită, generatoare de confuzii. Reluând noțiunea de motiv (pentru noi imagine artistică generală a operei), trebuie să menționăm că esteticienii o generalizează pentru toate

²¹ T. Vianu, Estetica, p. 86-87.

²² T. Vianu, Op. cit., p. 100.

²³ T. Vianu, Studii și metodologie literară, p. 52.

²⁴ T. Vianu, Estetica, p. 87; Studii de metodologie literară, p. 53

artele, dându-i nume specifice. Astfel H. Read o denumește imagine „icoană”, absolutizându-i oarecum importanța ca formă de cunoaștere²⁵.

Receptarea estetică presupune nu numai identificarea, ci și detașarea de operă, fapt care este premiza nu numai a aprecierii estetice, critice, ci și a valorii gnoseologice conștientizate intelectual-afectiv.

Identificarea „faptului de viață”, a „corealității” (după termenul lui Max Bense), obiectualizarea sa, cu conținutul operei (ca fabulă) este principala greșală în receptare, în analiza literară.

Poate și de aceea arta modernă, ca un reflex, a ajuns la eliminarea (doar intențională) a „forme” tradiționale, creând o altă ... formă.

Referindu-se la „Păsările” lui C. Brâncuși, Athena T. Spear observă că „Arta sa este un echilibru pe muchie de cuțit între abstracțiune și reprezentare”²⁶.

Tendința este spre esențializare, pentru a face imaginea artistică mai puțin „criptică”. Este paradoxal, dar nonfigurativul insurecției artistice iconoclaste din secolul al XX-lea, s-a făcut și se face în numele semnificantului relevant al imaginii artistice, care se cere eliberată de atributul „natură”, în scopul potențării atributului „semnificantă”, dedus din valoarea gnoseologică a ei: arta se vrea cunoaștere „directă”, nu mistificare.

În practica receptării este esențial să nu se uite nici un moment că „faptul de viață” nu este spre analogie cu realul, ci trebuie considerat purtător al unei semnificații ce se cere cunoscută ca experiență cognitivă, intelectual-afectivă a receptorului; această finalitate autorul o stimulează continuu prin redundanța semnificanților (=motivelor) – temă (în sensul din muzică) integrați operei.

3.2. „Realitatea” faptului; fabula, subiectul.

Imaginea artistică este și „forma concretă a unei idei artistice”²⁷. Arta, ca ficțiune artistică, trebuie să dea iluzia unei realități posibile. Pentru aceasta, în definiția imaginii artistice s-a precizat că „este faptul de viață creat de autor cu aparență de realitate”. Fabula, dimensionată estetic prin subiect, este astfel acel supersemn purtător de informație (eveniment neestetic prin sine însuși, ci prin detalierea sa) care se supune analizei, el creând stări, stimulii ideo-afectiv, prin analogie, aducând la același numitor (sau deseori – fiind adus la numitorul receptorului) o existență artistic manifestată și o conștiință cunoscătoare. Sensibilizarea celei din urmă nu este posibilă fără a apela la coordonate existențiale familiare și prin integrare progresivă sau revelație-șoc.

²⁵ H. Read, *Imagine și idee*, Editura Univers, București, 1970, p. 5 sq.

²⁶ Athena T. Spear, *Păsările lui Brâncuși*, Editura Meridiane, București, 1976, p. 31.

²⁷ *Dicționar de termeni literari*, Editura Academiei, R.S.R., București, 1976, p. 208.

Așa că „verosimilitatea” faptului nu înseamnă recrearea realității, ci o realizare posibilă, dimensionată după legi proprii. Anticipăm o idee: oricât de diferită ar fi de realitatea „obișnuită”, acest nou model propus este o esențializare a unor „potențiale” existențe ale realității obiective. Sau, după cum se exprimă plastic Marianne Moore, poezia „înfățișează minții cititorului grădini imaginare în care se află broaște adevărate”²⁸.

Poetul „face din limbaj o materie și nu un instrument”²⁹; „Poezia exprimă lumea. Numai că (...) ea nu o face cunoscută, ea o arată”³⁰, „ea nu explică, ci revelează”³¹.

A reduce opera însă la motiv (= imaginea artistică generală, globală), fabulă sau subiect înseamnă a explica un întreg printr-o parte a sa, cea mai ușor sesizabilă.

Ca model de existență propus de autor (și supus cunoașterii), opera implică o valoare de cunoaștere: „imaginea este și sensul cu care această formă este încărcată, prezența pe care ea o evocă în virtutea expresivității sale”³².

Acesta e un nivel dedus, superior identificării „realității” artistice, a operei cu vreuna din părțile ei componente, toate subordonate integrator trinității gradate, ierarhizate semnificativ: intenționalitate gnoseologică, modalitate de expresie artistică, atitudine.

Confuzia între „faptul de viață” – imagine artistică și realitate – ca fapte analogice –videază opera gnoseologic, desființând-o în ce are specific, inseriind-o „evenimentelor” psihologice, sociale.

Excluderea subiectului din artă a preocupat pe „pseudoartiștii” care nu au reușit să găsească corp ideii-afect, în intenția prezentării ideii pure, „nefalsificate”.

Dicteul automat, dadaismul și alte „tentative” moderne și-au dovedit doar sterilitatea, oricâte declarații - „argument” au făcut susținătorii lor.

M. Dufrenne subliniază valențele „subiectului”: „subiectul nu este neapărat o poveste ca în roman sau la teatru; el poate fi (...) evocarea unei imagini sau unei secvențe de imagini, sau expresia unui sentiment. Există un subiect ori de câte ori ne este dat să înțelegem ceva (...). Subiectul nu dispare decât acolo unde opera ne pune în prezența unui lucru de neînțeles și dintr-odată paralizează în noi sentimentul”; „refuzul sensului atestă adesea un refuz al poeziei însuși, sau o voință contra-poezie, o

²⁸ Apud Rene Wellek, Austin Warren, op. cit., p. 281.

²⁹ M. Dufrenne, op. cit., p. 76.

³⁰ Ibidem, p. 102.

³¹ Ibidem, p. 103.

³² M. Dufrenne, op. cit., p. 102.

poezie care răstoarnă limbajul mai curând pentru a-l distruge decât pentru a-l însufleți”³³.

Indiferent de ce afirmă autorii – căci există un adevăr al operei care nu trebuie măsurat cu dimensiunile, cotele realității – important este că într-o formă sau alta receptorul „simte” realitatea artistică („subiectul”) ca inedită.

Creatorul – spunea G. Ibrăileanu în „Creație și analiză” – nu copiază niciodată realitatea, el „își realizează concepția sa despre realitate”.

Caracterul figurativ al gândirii poetice este o constantă a teoriilor estetice. Imaginea „poate fi vizuală, poate fi auditivă” sau „poate fi în întregime psihologică”, cum observă Middleton Murry³⁴, dar și sincretică.

Ca realitate psihologică, operele lirice, nonfigurative, se comunică prin „energia emoțională pe care expresia poetică o descarcă în sufletul nostru”³⁵.

E. Lovinescu, promotorul „sincronismului” literaturii noastre cu cea europeană, sesiza această tendință a artei moderne, tendință sugerată de poezia lui I. Barbu: „emoția nu va mai fi redată ca un element brut; trecută prin retorta inteligenței, materia va primi purificarea combustiei. Arta se va îndrepta (...) spre expresia obiectivă a sentimentelor și ideii, spre expresia indirectă și simbolică. Procedul nu e nou; în stare latentă, el e la baza multor creații poetice”³⁶.

Semnificativ este că, în procesul de devenire ca obiect estetic cu statut ontic, opera este supusă unui proces de abstractizare, dobândind un caracter polisemantic. „De aceea raportul dintre general și particular, dintre obiectiv și subiectiv acționează în artă în sens invers decât în viața psihică. Imaginea artistică din literatură, spre deosebire de cea psihică, are un caracter concret senzorial, dar întemeiat pe valoarea noțională, deci generalizantă și abstractizantă, a cuvântului”³⁷.

Dacă cu prima parte a observației suntem de acord, considerăm că ultima parte este o eroare. Și aceasta deoarece de la trăirea particulară a conținutului ideo-afectiv spre forma polisemantică a obiectului estetic, formă care generează recrearea nenumărabilelor modele ale receptorilor, are loc o conceptualizare a experienței propuse, care devine cunoaștere potențială. Deci, drumul de la particular la general este al imaginii artistice, nu al materialului lingvistic: însăși forma lingvistică „crește” – așa cum s-a arătat – din acest conținut, subordonându-i-se.

³³ M. Dufrenne, op. cit., p. 94.

³⁴ Apud. René Wellek, Austin Warren, Teoria literaturii, p. 248.

³⁵ C. Parfene, op. cit., p. 10.

³⁶ E. Lovinescu, Scieri, E.P.L., 1969, p. 466.

³⁷ XXX Dicționar de termeni literari, p. 209.

Astfel, cercetarea manuscriselor lui M. Eminescu – ca să luăm doar un exemplu – evidențiază convingător acest proces: „Luceafărul” pornise de la un basm al germanului R. Kunisch; în „*Fata în grădina de aur*” numeroase motive ale basmului capătă valori simbolice, personalizând o concepție romantică (de exemplu finalul „eminescian”:

„Fiți fericiți – cu glasu-i stins a spus –
Atât de fericiți cât viața toată
Un chin s-aveți; de-a nu muri deodată”

Procesul de abstractizare, conceptualizare este progresiv în poemul final („Luceafărul”), în care „personajele” capătă atributele individualizante ale unor entități cu existențe paralele.

Eminescu a însemnat pe un manuscris al poemului:

„*Aceasta este povestea. Iar înțelesul alegoric ce i-am dat este că dacă geniul nu cunoaște nici moarte și numele lui scapă de simpla uitare, pe de altă parte, însă, pe pământ, nu e capabil de a ferici pe cineva, nici capabil de a fi fericit. El n-are moarte, dar n-are nici noroc*”. Se poate constata înaltul proces de abstractizare, generalizare, „suferit” de operă în procesul elaborării ei. Însemnarea de pe manuscris este ceea ce am denumit „conținutul ideo-afectiv devenit activ prin intenționalitatea comunicativă”.

Un proces similar se poate constata pentru aproape orice operă la care dispunem de manuscrisele variantelor.

Critica genetică poate clarifica multe din formele finale ale „obiectului” artistic, analizând devenirea lor. Dezlănțuirea sarcastică a hyperionicii lui Eminescu în Scrisoarea III, se înțelege când citim portretele lui Scobeică, Berlicoco (= C.A. Rosetti) cel cu „scârboșii ochi de broască”, din manuscrisele datând din 1872-1873 (intitulate, „Memento mori”), portrete ce vor fi reluate în forma finală a operei. Personalitatea primară a sarcasmului a devenit teren fertilizator imaginilor generalizante de mai târziu: bulgăroi, grecotei, pocitura.

Fără a identifica opera cu momente din viața autorului, suntem obligați de realitate să atribuim celei de a doua rolul de rădăcină obscură, întunecată, luminoasă, a viitoarei coloane generalizatoare a arborilor artistici. Autenticitatea trăirilor inițiale dă energie expresivă motivelor artistice prin care sunt reprezentate în operă.

S-ar putea contesta operelor lirice un „subiect”? În nici un caz. Despre conținutul lor psihologic s-a discutat.

3.2.1.Despre energia informațională

Una din mărimile estetice din poetica matematică este și „energia informațională”, propusă de Octav Onicescu în 1966.

Starea informațională a unui sistem poate fi definită în sine sub aspect static. Energia informațională descrește atunci când entropia informațională crește. Pentru o operă literară, energia informațională este valoarea medie a probabilităților apariției fenomenelor constitutive și se calculează pe baza ecarturilor lor, ecartul unui sunet într-un text fiind diferența dintre rangul lui în limbă și rangul sunetului în text. Dar calculul celor două mărimi (energia și entropia) este dificil, de aceea doar le menționăm, nefiind operative.

Este interesantă analiza făcută de S. Marcus, bazându-se pe această mărime, poeziilor lui M. Eminescu: „La mijloc de codru ...”, „Somnoroase păsărele” și „Se bate miezul nopții”³⁸; ierarhizarea valorică a lor corespunde celei acceptate de critica literară.

Notă: Totuși, excluderea semnificațiilor semantice și absolutizarea nivelului fonetic ca structură semnificativă, limbaj oarecum independent de limbă, suficient sieși, ne pare riscantă. De ce? Poezia „Se bate miezul nopții” conține: 213 sunete-text (entropia: 4,2542; energia informațională: 0,06218).

„Somnoroase păsărele” are sunete-text (E: 4,2274, E1: 0,06471) și la mijloc de codru ... 232 sunete-text (E: 4,0562; E1: 0,06963).

Entropia operei „La mijloc de codru ...”, mult inferioară entropiei limbii (4, 11), nu exprimă valoarea ei: sensul informațional al ei ar fi – conform entropiei – chiar mai previzibil decât al structurilor limbii în general, ceea ce este fals, declarând poezia amintită ca lipsită de conținut informativ estetic, suficient pentru a nu fi banală.

Cauza acestei entropii scăzute o vedem în repetiția cumulativ-afectivă, care duce la repetarea prepoziției de (de 10 ori) și a lui și de 8 ori (+ a grupului is în rima aluniș-luminiș, și reluarea lui luminiș: deci de 11 ori).

Ne punem întrebarea: din același număr de semne-text, cu repartitia corespunzătoare fonematică, un calculator electronic n-ar putea crea un alt text? Subiectul de meditație este dificil, căci dadaistii, suprarealistii au răspuns de mult întrebării.

Ar fi deosebit de interesant dacă s-ar calcula energia informațională și entropia unor „poezii” suprarealiste ca „Eleonora” de I. Vineanu, „Hidrofil”, „Almanah”, „Manifest” de Ilarie Voronca, ș.a.

Deci: nu absolutizarea acestor mărimi, ci integrarea lor ca manifestări ale redundanței la toate nivelele operei.

De altfel, chiar S. Marcus afirmă: „*Nici entropia, nici energia informațională nu pot fi considerate măsuri ale poeticității unui text*”³⁹.

³⁸ S. Marcus, Poetica matematică, p. 193-201.

³⁹ S. Marcus, op. cit., p.102.

Am putea afirma că energia informațională a unei opere este forma esențializată a subiectului (prin aceasta se comunică mai ales muzica și poezia lirică).

De observat că M. Dragomirescu anticipează noțiunea, denumind-o „energie expresivă”⁴⁰. Și pentru alte arte este o caracteristică: „*Pentru mine, - notează sculptorul Henry Moore – o operă de artă trebuie în primul rând să aibă o vitalitate proprie (...). O operă de artă poate avea în sine rezerve de energie acumulată, o viață proprie intensă, independent de obiectul pe care-l reprezintă*”⁴¹. În această lucrare vom folosi termenul de energie informațională nu în sensul său din poetica matematică, ci ca energie expresivă a textului, integrând în sine, ca forme proprii de manifestare, ritmul, rima, versul liber, dispunerea strofică (în poezie) sau a enunțurilor (în proză), intonația, simbolismul fonetic. Pentru determinarea ei este indicată metoda statistică și analiza distribuției contextuale a diverselor sunete care capătă în text funcție relevantă cognitiv-estetic. Caracterul discontinuu al acestor sintagme poetice fonetice justifică termenul folosit de M. Dragomirescu energia expresivă.

*
* *

Conchidem că „faptul de viață” este o realitate a operei de artă, indiferent de forma pe care o ia. Iar fabula, „trăire lirică” sunt forma, ca manifestare - prin motivele constitutive, organizate într-un tot relevant – al semnificațiilor majore ale operei.

3.3. Atributul realității: aparența

Fiind constatată „realitatea”, se impune a defini atributul inclus în definiție: „aparență”. S-a afirmat (la 3.1. și 3.2.) că identificarea între imaginea artistică și realitate înseamnă vidarea operei de sensul ei. Nu cunoaștem un arbore spunând „acesta e copac”: doar îl clasificăm „tematic”.

Atributul „aparență” implică tocmai ideea de semnificant, „concept” pentru imaginea artistică ce este „creată de autor” spre a intermedia comunicarea intelectual-afectivă a unui conținut și a semnificațiilor sale cognitiv-afective.

În crearea imaginii se stabilește o convenție, necesară mijlocirii cunoașterii estetice: ne iluzionăm voit și autorul trebuie să ne ajute: „Într-o

⁴⁰ M. Dragomirescu, Teoria literaturii, Cap. III, p. 119.

⁴¹ Apud H. Read, op. cit., p. 27.

operă literară motivarea trebuie să mărească « iluzia realității »: adică funcția ei estetică”⁴², căci „Detaliul verosimil este un mijloc de a crea iluzia realității”⁴³

Aparența realității (dar nu prin mimarea celei naturale, ci un artistică) este condiția sine qua non a forței de influențare a operei: putem crede un basm, o operă științifico-fantastică, un vis, dar respingem o redare fidelă a realității în care faptele nu sunt motivate. Este obligatoriu ca modelul de existență propus spre cunoaștere să nu se vadă sforile marionetelor. Opera „mai mult apare decât există”; ea „nu aparține însă existenței, ci aparenței”⁴⁴.

După R. Welek legi interne ale „universului aparent” propus prin operă sunt și:

1. – iluzia realității (nu doar posibile);
2. – motivarea acestei realități prin coerența „motivelor” componente;
3. – noua realitate își are legi interne, coordonate proprii, ca orice „lume”;
4. – când își propune o „temă” istorică se impun și restricții ce nu îngăduie abaterea de la ce s-a impus în tradiția populară, istorică și culturală a aceluia popor. Orice neglijare a acestei legi aduce respingerea operei (amintim nepopularitatea romanului lui B.P. Hașdeu, „Ursita”, în care Ștefan cel Mare este prezentat ca un despot sângeros și chefliu);
5. – depersonalizarea universului propus (în sensul de existență quasi-obiectivă care se susține prin sine însăși, iar nu prin vehementa argumentație a autorului sau criticii: poezia intimistă a lui C. Conachi devenise desuetă înainte de apariție); căci „chiar și-n lirica subiectivă eul poetului este un eu fictiv, dramatic”⁴⁵.

3.4. „Faptul de viață” trebuie să aibă și caracterul de generalitate al faptului de viață.

Acest atribut este cuprins în ceea ce am denumit „depersonalizarea universului propus” și în calitate de „concept” al imaginii artistice.

Opera este însuși procesul dialectic al cunoașterii parcurs de artist, de la conținutul ideo-afectiv personal – care va sta la baza operei – până la forma ei artistică, ordonată, clarificată, conceptualizantă potențial. „Raportul dintre general și particular, dintre obiectiv și subiectiv acționează în artă în sens invers decât

⁴² René Welek, Austin Warren, op. cit., p. 288.

⁴³ Ibidem, p. 282.

⁴⁴ T. Vianu, *Estetica*, p. 112.

⁴⁵ René Welek, Austin Warren, op. cit., p. 50.

în viața psihică”⁴⁶ doar aparent, și mai ales în schéma comunicativă. (vezi Partea III)

În ultimă ipostază, opera se oferă receptorilor ca un obiect estetic ce trebuie cunoscut, fiind însuși cunoaștere ce trebuie recunoscută de cel ce o preia.

În fond, așa cum s-a arătat când a fost comentat așa-zisul „gust artistic” va trezi în receptor prin intermediul operei, numai ceea ce îi mijlocește, sensibilizând, propria-i experiență de viață (în înțeles complex). Etapele acestei descoperiri de sine, redescoperiri a comunității psihice cu opera sunt diferite, după receptor.

Contemplând opera, „*mintea este în stare – spune E.L. Mascal – să se unească în chip intim și cognitiv cu realitatea pe care o manifestă*”⁴⁷. Iar Max Scheler arată că poezii îndeplinesc o funcție deosebită permițând cititorului să le recunoască experiențele „*printr-o analogie cu propria sa experiență pe același tărâm*”; „*ei ne permit tuturor să vedem, pentru prima oară, în propria noastră experiență ceva ce poate răspunde acestor forme de exprimare noi și mai bogate*”⁴⁸.

Astfel că - precizează William Empson - „*Procesul de înțelegere a unui poet este de fapt un proces de recreare a poeziilor lui în propriul nostru spirit*”⁴⁹, dar, datorită generalității faptului, în forme particulare, care doar se înscriu în „sfera semantică” a conținutului ideo-afectiv, căci receptarea este „*procesul pe care fiecare cititor trebuie să-l reînnoiască pentru sine și despre care credem că însuși poetul l-a trăit*”⁵⁰. Legătura este biunivocă - nu doar de la operă la receptor, ci și invers - deoarece „*el traduce sau repune mesajul într-o serie de echivalențe asemănătoare cu cele care au determinat construirea*”⁵¹; completăm: doar potențial.

Pornind de la această „generalitate” (datorită receptării, nu operei ca obiect estetic, ci doar ca valoare conceptuală a imaginii artistice), unii teoreticieni neagă existența obiectivă a operei de artă ca realitate artistică inițială propusă în sens ontologic: „*Trebuie să se considere că ele există în ideologia colectivă, se schimbă odată cu aceasta și sunt accesibile numai prin*

⁴⁶ XXX Dicționar de termeni literari, p. 209.

⁴⁷ Apud, H. Read, op. cit., p. 6.

⁴⁸ Ibidem

⁴⁹ Apud, J. Hristic, op. cit., p. 131.

⁵⁰ J. Hristic, op. cit. p. 132.

⁵¹ I. Coteanu, Stilistică funcțională a limbii române, Ed. Acad., R.S.R., București, 1973,

experiențele intelectuale individualizate bazate pe structura sonoră a propozițiilor”⁵². Ideea este apropiată de cea a lui M. Dragomirescu, pentru care opera „este prototipul inaccesibil al speciei, care este reprezentată prin toți atâția indivizi născuți dintr-însa, câte idei deosebiții oameni care au cunoscut-o le au despre dânsa”⁵³. Dar estetica sa este prea „botanică”, „zoologică”, după propriile atribute⁵⁴. Dar astfel; se deschide drumul de la indeterminism la incognoscibil, o „adevărată cutie a Pandorei”.

Considerăm că opera, odată creată, există așa cum există orice obiect; dar, bineînțeles, cu statutul ei specific.

Polivalența interpretărilor ei este generată de caracteristicile receptorului, nu numai de ale operei. Ea se oferă cunoașterii. În acest sens, este curios cum, în timp, se atribuie noi semnificații operei, după evoluția culturii omenești (sunt cunoscute multiplele interpretări ale lui „Don Quijote de la Mancha”, ale mitului lui Prometeu, ș.a.). Aceste interpretări sunt, în fond, meditații pe seama lumii, de care astrul nu este prea vinovat...

Opera este asemenea cireșului lui L. Blaga (poezia „Belșug”):

„Prea ești plin de rod și vrajă,

Vine purul, pune-ți strajă !

- Las' să vie, să culeagă,

Vara mea rămâne-ntreagă.

Stelele deasupra mea

Nimeni nu mi le-o fura ! ”

3 4.1. Consumul de libertate

Pentru a formaliza această caracteristică a obiectului artistic, adepții teoriilor matematice au introdus noțiunea de „consum de libertate” care-și are originea în același caracter de generalitate de care am discutat: „Opera de artă este un mesaj realizat în mod premeditat de către om și receptat de om, având o funcție semantică (...) sau conținând cel puțin un supersemn, în așa fel încât alcătuirea acestui supersemn, respectiv codificarea semnificației ce trebuie transmisă, să nu fie univoc determinată prin supersemnul sau semnificația respectivă, făcând astfel posibil un consum de libertate în alegerea diverselor posibilități concrete”⁵⁵.

Dar această libertate nu este absolută, căci atunci opera ar deveni incognoscibilă. Libertatea modelelor derivate propuse de un număr

⁵² René Wellek, Austin Warren, op. cit., p. 207-208.

⁵³ M. Dragomirescu, Știința literaturii (Cap. XI, § 266).

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ H. Frank, Op. cit., loc. cit., p. 21-22.

„nenumărabil” de receptori formează - preluând o sintagmă a lui T. Vianu, dar în alt sens - o serie „*absolut omogenă*”⁵⁶. Pentru aceeași caracteristică M. Dragomirescu vorbește de modelul personal ca „*individ al speciei ce poartă numele operei*”⁵⁷.

3.4.2. Structura de valorificare.

Aceste modele formează totuși o „serie omogenă”, „o specie”, (fără a nega și posibilele modele deviate). De la aceeași spirală pot pleca atât impresionistii, cât și direcțiile gnostice.

Poetica matematică, prin S. Marcus, aduce o mărime estetică necesară înlăturării afirmațiilor bazate doar pe liberul arbitru al impresiei; *structura de valorificare*⁵⁸. Să o definim după după autorul amintit (renunțând la explicațiile strict matematice): această structură de valorificare este asociată unei aceleiași fraze unice dintr-un limbaj liric; fiecare semnificație (S) este exprimată de o frază unică (x) și este sesizată de o singură persoană (n), într-un moment bine determinat al existenței sale (t). Mulțimea semnificațiilor (λ) este dată de egalitatea: $(S) = \langle x, t, n \rangle$.

Dar $x \in L$ (limbajul liric), altfel fiind o nedeterminare. În sensul în care am preluat noi sintagma „structură de valorificare”, ea semnifică și existența anumitor restricții la mulțimea semnificațiilor, limitându-le, direcționându-le prin grupare într-un contur semantic, unificator printr-un motiv dominant al operei. Reținem ca esențiale pentru conturarea structurii de valorificare (în sensul de limitare a consumului de libertate a receptorului și deci de valorificare gnoseologică a operei):

1. - conținutul ideo-afectiv tematic care-și găsește „chenarul”;
2. - faptul de viață cu semnificație inclusă;
3. - redundanța, acel leit-motiv al operei de artă care obligă concentrarea (dirijată de către autor) a efortului de cunoaștere spre sensul dorit de acesta; este și ca un element de clarificare, care face parte din componentele artistice.

Câteva precizări în legătură cu această ultimă noțiune sunt necesare. Mulți esteticieni și critici literari au analizat-o, evidențiindu-i semnificațiile purtătoare de informație.

⁵⁶ T. Vianu, *Estetica*, p. 73.

⁵⁷ M. Dragomirescu, *Op. cit.*, Cap. II, § 19.

⁵⁸ S. Marcus, *op. cit.*, p. 127-129.

Răspunzându-i lui Umberto Eco, C. Lévy-Strauss afirma în mod categoric caracterul închis al operei, reluând o veche idee. Desigur, și această afirmație este exclusivistă, dar, în măsura în care este o reacție la relativizarea interpretării, este justificată.

Ceea ce Eco numește „deschidere”, „ofertă de libertate”, este numit, în termenii poetice matematice, „structură de valorificare” a textului literar, care face posibil „consumul de libertate” al receptorului în anumite limite. Poetica matematică, prin S. Marcus, aduce o mărime estetică necesară pentru înlăturarea afirmațiilor bazate doar pe liberul arbitru al impresiei: „structura de valorificare”. Această „structură de valorificare” este aplicată de autor, cu precădere limbajului liric, pe care-l opune celui științific. Spre deosebire de un text științific, textul poetic se caracterizează prin mulțimea semnificațiilor, constituită din totalitatea frazelor, a receptorilor și a existenței acestora (vom reveni asupra teoriei receptării la S. Marcus) – la analiza conceptului „Consumul de libertate al receptorului” (Partea a II-a, Cap. II, 3.4.1.).

Abraham A. Moles⁵⁹, fondator – alături de Max Bense – al esteticii informaționale (în perioada 1956-1957), consideră opera de artă „*ca un sistem de percepții organizate*”. Dar sistemul de percepții este limitat. În operă a le comunica direct este exclus; deci trebuie găsiți semnificanți estetici care în mod obligatoriu au atributul noutății pe care se intenționează a o comunica. Dar dacă s-ar comunica numai noutăți, ar fi ininteligibil mesajul. Elementul nou trebuie deci să fie reluat în diferite forme ca, prin reveniri, să se dezvăluie atât ca sens, cât și ca factor de organizare a operei. Originalitatea absolută este neinteligibilă și în artă. Funcția artei presupune să fie înțeleasă (T. Vianu nota: „*Artistul încearcă a se exprima pe sine și pentru restul oamenilor (...). Aceste două activități ale organizării expresive se confundă mai tot timpul. Execuția unei opere de artă se face în prezența a doi martori invizibili, propria conștiință a artistului și reprezentarea unui public anumit, pe care artistul dorește să-l atingă cu opera sa*”⁶⁰).

Astfel că „*Redundanța* – după A. A. Moles – este o consecință statistică a organizării și înmagazinării semnelor în memoria receptorului, ea este cadrul care reglementează alcătuirea elementelor. Aceste reguli, când sunt cunoscute, îl face pe receptor capabil de așteptare” ; „*Formele, figurile* – exprimate statistic prin redundanță - sunt structuri sintactice ale operei de artă”⁶¹. Redundanța nu este

⁵⁹ Abraham A. Moles, Informație și redundanță, în Estetică, informație, programare, p. 29, sq.

⁶⁰ T. Vianu, Estetica, p. 268-269.

⁶¹ Abraham A. Moles, op. cit., p. 48.

doar una individuală, specifică operei, ci una colectivă, „dependentă de cultura societății”⁶².

Redundanța nu este nici absolută, căci atunci creația ar deveni perfect previzibilă. „Poezia presupune deci, în mare, mesajele pe care le elaborează la două tratamente opuse: unul care diminuează redundanța (devieri), celălalt care o întărește (convenții)”⁶³.

Reluarea informației estetice pe multiple planuri ale operei literare (fonetic, morfologic, sintactic, lexical, semantic) este un fapt demonstrat definitiv de metoda structuralistă.

3.4.2.1. Alte mijloace pentru configurarea structurii de valorificare a operei.

a) În această sferă de semnificații intră și așa-numitele cuvinte-cheie care sunt „termeni dominanți, impuși de imaginile dominante ale scriitorului și de sentimentul său dominant în momentul creației”⁶⁴.

Ele îndeplinesc funcția unor factori de decodare, clarificare și ordonare, analogi temei muzicale. Pornind de la ele, observă Gh. Bulgăr, „putem fixa unele coordonate ale preocupărilor și intențiilor unui autor; „Valoarea lor se realizează numai în nucleele stilistice”. Tot prin ele descoperim „tendințe populare, arhaizante, familiare, neologisme, imitații de modele străine, etc.”⁶⁵.

M. Dufrenne⁶⁶, analizând importanța lor în poezie, insistă asupra accentului și funcției ce li se imprimă de către autor, care le face „să sune”.

b) Tot ca un mijloc al structurii de valorificare considerăm și energia informațională a textului poetic (a se vedea Partea a II-a, Cap. II, § 3.2.1.).

c) Fraza ritmică, ritmul, organizarea „exterioară” (vers, strofă, forme fixe, procedee compoziționale, ș.a.) vin să limiteze libertatea de interpretare.

d) Alt factor ce direcționează gnoseologic pe receptor este și sistemul convențiilor artistice ale epocii, acel „repertoriu de semne”, cum îl denumesc Max Bense, sau „redundanță colectivă” după A. A. Moles; implicațiile sociologice și estetice ale acestui repertoriu definesc, nuanțează semnificațiile operei.

⁶² Ibidem, p. 52

⁶³ Grupul M (J. Dubois, ș.a.), Retorică generală, în Poetică și stilistică. Orientări moderne, Editura Univers, București, 1972, p. 402.

⁶⁴ G. Ivănescu, în revista Limbă și literatură, II, 1956.

⁶⁵ Gh. Bulgăr, Limba română. Sintaxă și stilistică. E.D.P., București, 1918, p. 236.

⁶⁶ M. Dufrenne, Op. cit., p. 51-52.

În acest repertoriu includem și ceea ce T. Vianu înțelegea prin recuzita romantismului (referindu-se la acest curent), lărgindu-i semnificația și asupra altor curente, direcții, școli literare.

★ ★

CONCLUZII

Așadar, generalitatea, ca o trăsătură latentă a operei de artă, este un proces de abstractizare care conduce pe receptor la acel conținut ideo-afectiv ce se exprimă prin forma operei literare.

Variantele, modelele personale ale operei, sunt rezultatul unui proces de aproximare, de apropiere uneori simptomatică, apropiere care presupune „posibilitatea de a defini vecinătățile unei semnificații și, eventual, chiar o noțiune de distanță între ele”⁶⁷.

Direcționarea spre aceste „vecinătăți” cu cunoașterea manifestată estetic, se face prin multiple mijloace: rolul organizator și clarificator al temei, forma operei, structura de valorificare a operei, redundanța elementelor informaționale esențiale, ș.a.

Generalitatea îi conferă durată, valoare ca sursă de cunoaștere și autocunoaștere, posibilitatea recreării ei mereu în conștiința cititorului din diferite epoci, polisemie.

„Opera – spune L. Pareyson în stilu-i dorit aforistic, dar confuz – este individuală pentru că legea ce o guvernează nu este decât regula ei individuală, și este universală pentru că regula sa individuală este cu adevărat legea care o guvernează”⁶⁸.

Am spune că „legea” este modalitatea, strategia, forma proprie de devenire prin manifestare estetică a unei cunoașteri, pe de o parte, dar și rezultatul receptării acestui mesaj.

⁶⁷ S. Marcus, Op. cit., p. 134.

⁶⁸ L. Pareyson, Op. cit., p. 193.

3.5. Un alt atribut al imaginii artistice – caracterul concret-intuitiv al „materialului” semnificant al operei.

Insistăm: atributul este al imaginii artistice, nu al limbii folosite. Afirmăm că emoția artistică, conținutul ideo-afectiv nu se pot comunica direct, ci ele – pentru conștiința creatoare – generează o formă care, prin intropatie și deschidere intelectual-cognitivă, le recrează.

Coerența operei, caracterul ei de întreg perfect, fără adaosuri și minusuri, vorbește nu celui de-al doilea sistem de semnalizare, care-i doar un mijlocitor. „Astfel expresivitatea ar putea să apară ca proprietatea de a trezi în alte registre senzoriale imagini care înfățișează fața sensibilă a designatum-ului”⁶⁹, deoarece obiectul estetic „nu imită natura, ci o produce”⁷⁰, făcând din limbaj „o materie și nu un instrument”⁷¹.

Dar opera se dezvăluie progresiv, căci literatura (ca și muzica) este o artă mai ales temporală, nu doar spațială. De aceea receptarea estetică se face pe parcurs, nu e așteptată ca o „iluminare” în final.

„Pentru a povesti ceva – observau Wellek și Warren – scriitorul trebuie să se preocupe de desfășurarea acțiunii, nu doar de final”⁷².

Cuvintele în operă nu mai trăiesc prin ele însele, ci prin întregul în care devin atomi; ele capătă o funcție nouă, după principiul ordonator căruia i se supun, constituindu-l.

„Limbajul poetic – spune S. Marcus – e supus unor influențe contextuale mult mai mari decât cele din limbajul științific. Această situație transferă contextului o mare parte din informația care, în limbajul științific, este aceea a textului”⁷³. Revitalizarea cuvintelor se face prin readucerea lor la „obârșie”⁷⁴, prin semnificația noilor nuclee comunicative (sintagme poetice) sau prin contextul poetic comunicant.

Intenția de recreare a limbajului, prin care structurile sintactice debândesc caracter revelatoriu, este demonstrată de analiza manuscriselor.

Tudor Vianu urmărește etapele formării versurilor din sonetul „Trecut-au anii ...” de M. Eminescu, demonstrând tendința unificatoare a ultimului vers

⁶⁹ M. Dufrenne, op. cit., p. 52.

⁷⁰ Ibidem, p. 63.

⁷¹ Ibidem, p. 76.

⁷² R. Wellek, A. Warren, op. cit., p. 285.

⁷³ S. Marcus, op. cit., p. 164.

⁷⁴ M. Dufrenne, op. cit., p. 69.

asupra celor anterioare, pe care le integrează câmpului său semantic, ca intenție comunicativă a poetului: „*Iar timpul crește-n urma mea ... mă-ntunec*”⁷⁵.

Vom face analiza primului vers, căutând să reliefăm însă intenția de creștere a caracterului concret-senzorial (al imaginii artistice, nu al mesajului lingvistic).

În cele șapte versiuni ale sonetului „Trecut-au anii ...”, elaborate între 1878-1879, primul vers – cel care a suferit mai multe schimbări – cu imaginea anilor ce trec ca norii pe șesuri, se prezintă în ordine cronologică în următoarele etape, după ediția critică a lui Perpessicius:

1. Copil eram când neguri albe-n șesuri > 2. O tinerețe, ca neguri de pe șesuri > 3. Zburat-au anii ca un pâlc de presuri > 4. Zburat-au ani ca stoluri lungi pe șesuri > 5. Trecut-au anii ca nouri lungi pe șesuri > 6. Trecut-au ani ca nori lungi pe șesuri > forma definitivă: Trecut-au anii ca nori lungi pe șesuri.

După ediția M. Eminescu, Poezii, îngrijită de Const. Botez (Cultura națională 1933, p. 501-502), ediție folosită de T. Vianu, variantele versului întâi sunt următoarele (cuvintele închise între paranteze sunt șterse de Eminescu):

Variantele I, II Sburat-au anii ca un stol (pâlc) de presuri

III Sburat-au anii ca un pâlc de presuri

(ani ca stoluri lungi pe șesuri).

IV Copil eram când neguri albe-n șesuri

V O tinerețe ca (ceața de pe) neguri de pe șesuri

VI Trecut-au ani (i) ca (stol de) nouri lungi pe șesuri

Forma definitivă: Trecut-au anii ca nori lungi pe șesuri. Vom respecta ordinea indicată de Perpessicius, dar și sugestiile textului ediției Const. Botez.

Constatăm tendința spre scindarea versului în două părți: predicția și comparația. În 1, 2 s-a pornit de la accentul temporal (în varianta I de două ori exprimat: copil și când ...); Copil eram; O tinerețe.

De la acest element concret s-a mers spre unul mai cuprinzător prin sfera semantică: Trecut-au anii (5, 6), intermediat de Zburat-au ani (i) (3, 4).

Primele forme ale emistihului (1, 2, 3, 4) creează o discontinuitate în curgerea vieții, ceea ce, psihologic, este un neadevăr, sentimentul trecerii spre vârsta descendentă fiind o constatare în timp, un eveniment.

Semnificativă este evoluția: Copil eram > O tinerețe (exclamativ) > Zburat-au anii > Trecut-au anii.

⁷⁵ T. Vianu, Estetica, p. 270-275.

Dacă 1, 2, 3 sunt concret-senzoriale ca noțiuni componente ale mesajului, nu împrumută același atribut și imagini artistice, conținutului ideo-afectiv comunicat, cum o face „Trecut-au anii”.

Primele trei variante sunt restrictiv-intuitive, apelând la experiențe exterioare eului liric; ultima formă e trăire în sine.

Impresia de experiență cotidiană o accentua în variantele inițiale al doilea emistih prin concretul reprezentării.

Se tinde deci spre interiorizarea reprezentărilor prin creșterea gradului de conotativitate. Aceasta duce la activizarea stării estetice potențiale a receptorului.

Câteva observații asupra preferinței pentru verbul „a trece”:

Zburat-au

1. restrictiv-intuitiv (+ ca presuri);
2. experiență comună;
3. lexical, e concret (sferă animat-nonuman);
4. e verb momentan și perfectiv;
5. fonetic, debutează sonor-exploziv; vocala a, repetată, deschide mult sonoritatea, în contradicție cu tonul minor al sentimentului; vocalele u, a, a, u; puternic ton ascendent; accentul cade pe a; r intervocalic e puternic vibrant, aproape onomatopeic.

Trecut-au

1. prin folosirea termenului pentru ani, capătă valențe noi: interiorizarea reprezentărilor subiectului liric, personalizarea lor;
2. e abstract; semantic, e din sfera umanului;
3. e durativ;
4. mai vag, întârzie asupra sentimentului scurgerii vremii; melancolic;
5. debutează cu consoană surdă; r își pierde caracterul vibrant datorită dentalei surde t; aspect închis vocalic e - u - a - u; accentul cade pe u.

Și oscilația autorului între formele ani și anii este sugestivă; această formă l-a preocupat prin categoria determinării: în ediția Perpessicius, în variantele 4, 6, apare nearticulat, iar în variantele 3, 5 și definitivă, articulat. Analizând și formele șterse de poet se constată că articulat apare de 5 ori și nearticulat de 2 ori.

„Trecut-au anii” dobândește, prin depersonalizare, un caracter de generalitate, accentuând trecerea, în timp ce în „Trecut-au ani” se insistă asupra caracterului cantitativ, subliniindu-l.

Unele observații asupra emistihului 2.

Evoluția formei ar fi, după Perpessicius:

Când neguri albe-n șesuri > ca neguri de pe șesuri > ca un pâlce de presuri > (spre generalizare): ca stoluri lungi pe șesuri > (abstractizarea continuă): ca nou(u)ri lungi pe șesuri.

Am arătat deja că evoluția merge de la concret la abstract pe planul lingvistic și invers pe planul artistic.

În varianta 1, forma „când neguri ...” este aproape redundantă, deci neîmbogățind conținutul informativ-expresiv al lui „Copil eram”.

De la varianta 2 se trece la creșterea expresivității primei părți, cu scop artistic precis. Conținutul ideo-afectiv al trecerii anilor, dar mai ales apropierea de întunecarea vieții (în „mă-ntunec”, care încheie sonetul, apelează la o formă concretă ce mărește intensitatea trăirii, personalizând-o puternic; se poate observa similaritatea cu „Revedere” dar la care deschiderea este spre meditare filozofică); reluăm: acest conținut nu putea fi sprijinit de planul concret animat-nonuman; mai expresiv devine planul cosmic, prin nedeterminarea sa.

Apoi termenul no(u)ri cunoaște o omonimie în sensul figurat (trăirile vieții) ce lasă loc „consumului de libertate”.

De altfel, autorul caută să scuture plumbul reprezentării mărginite, circumscrise fizic, din sintagmă; 1, 2 – neguri albe (static) > un pâlce de presuri > stoluri lungi pe șesuri > no(u)ri lungi pe șesuri.

Evoluția este și de la static la dinamic (nourii sunt lungi). Poate și aceasta e explicația renunțării la neguri, ceață (din același câmp semantic cu nouri) și recurgerea la mișcare: stoluri de presuri, nouri lungi.

De remarcat că în variantele redată după ediția Const. Botez, apare în 3 pentru stol atributul pierdut care demonstrează intenția poetului de disoluție a timpului: trecut-au anii

Și cuvântul șesuri l-a preocupat. În ce sens? Sunt două posibilități:

1. „șesuri” amintește de „Și-am ieșit în câmp răsând”.

Ca un atribut al vieții caracterizate prin imediatitate în contrast cu chemarea pădurii (simbol al eternului), câmpia simbolizând locul descoperit și comod în care omul constituie o țintă ușoară a destinului.

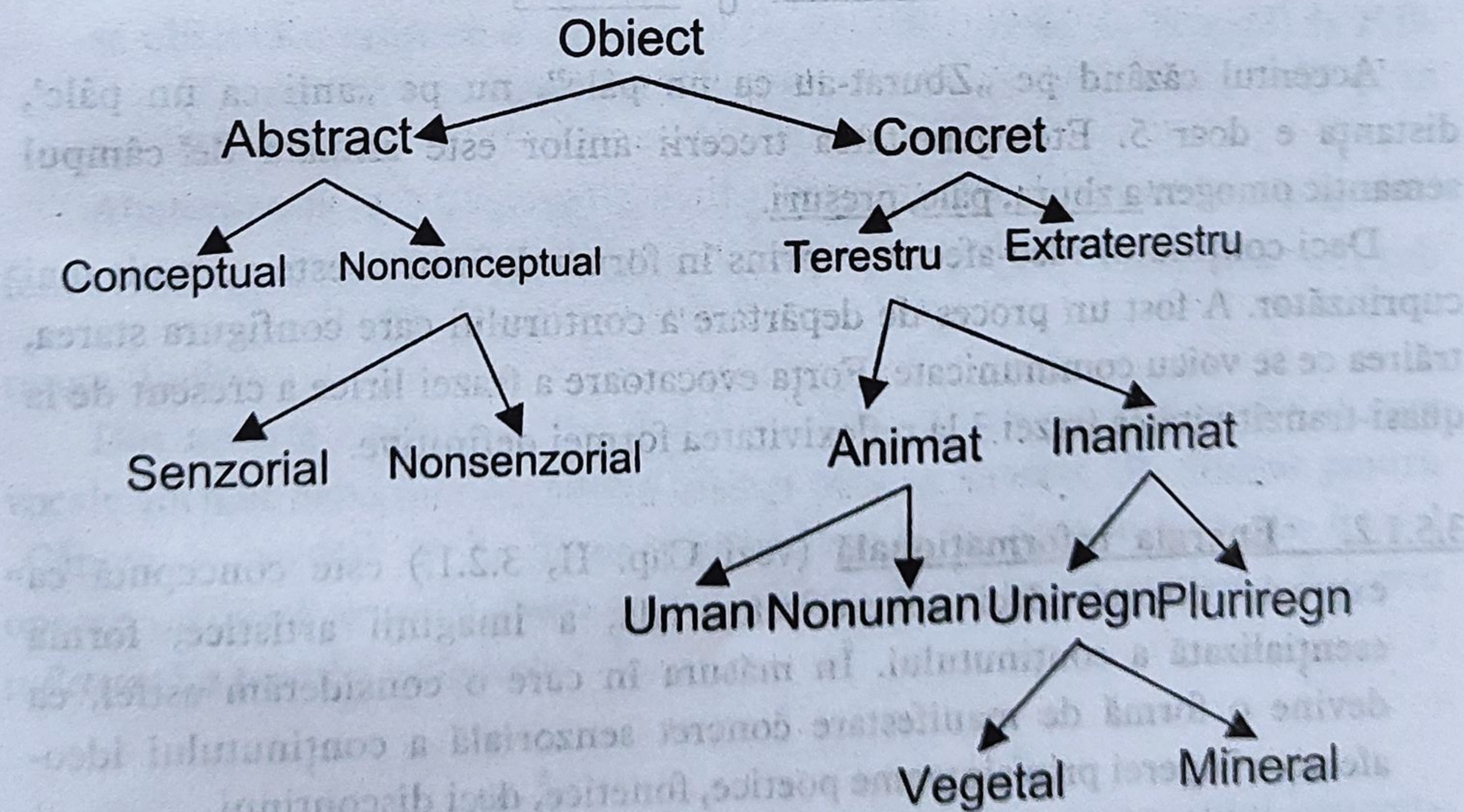
Este revelatoriu lexicul: copil, eram, când, presuri, păsări, pâlce, zburat-au, etc. Apropierile între cele trei opere: „Freamăt de codru” (elaborată între anii 1877-1879), „O rămâi” (elaborată între anii 1878-1879) și „Trecut-au anii” (elaborată între anii 1878-1879), ar explica preferința pentru „șesuri”, ca simbol echivalent câmpului din „O, rămâi, ...”, „șesuri”, „câmpuri”, s-ar putea să fie și o amintire a imaginilor vizuale întipărite din copilăria poetului la Ipotești.

2. Acțiunea regulatoare a formei (rimei) asupra operei (oscilează între șesuri – presuri); tot o „presiune” a formei (măsurii) poate explica și alte cuvinte ce se încadrează frazei ritmice: nori, anii. Pentru forma nouri, la care a renunțat, menționăm hiatul „ou” care închidea vocala medie, dându-i rezonanțe prelungite afectiv prin cele fonetice. A preferat nori, deși sunt trei cuvinte monosilabice alăturate: „ca nori lungi”, ceea ce nu favorizează fraza ritmică. Să fie măsura cauză și explicație preferinței pentru forma norii? Sau polisemia lui nori față de nouri, mai specializat?

3.5.1. Mărimi estetice formalizate pentru determinarea caracterului concret-intuitiv al materialului semnificant al operei.

Creșterea conotativității este demonstrată de estetica matematică și prin mărimile estetice: gradul de eterogenitate, distanța semantică, paradigmatică, entropia și energia informațională. Primele două sunt inspirate din gramatica generativă a lui Noam Chomsky.

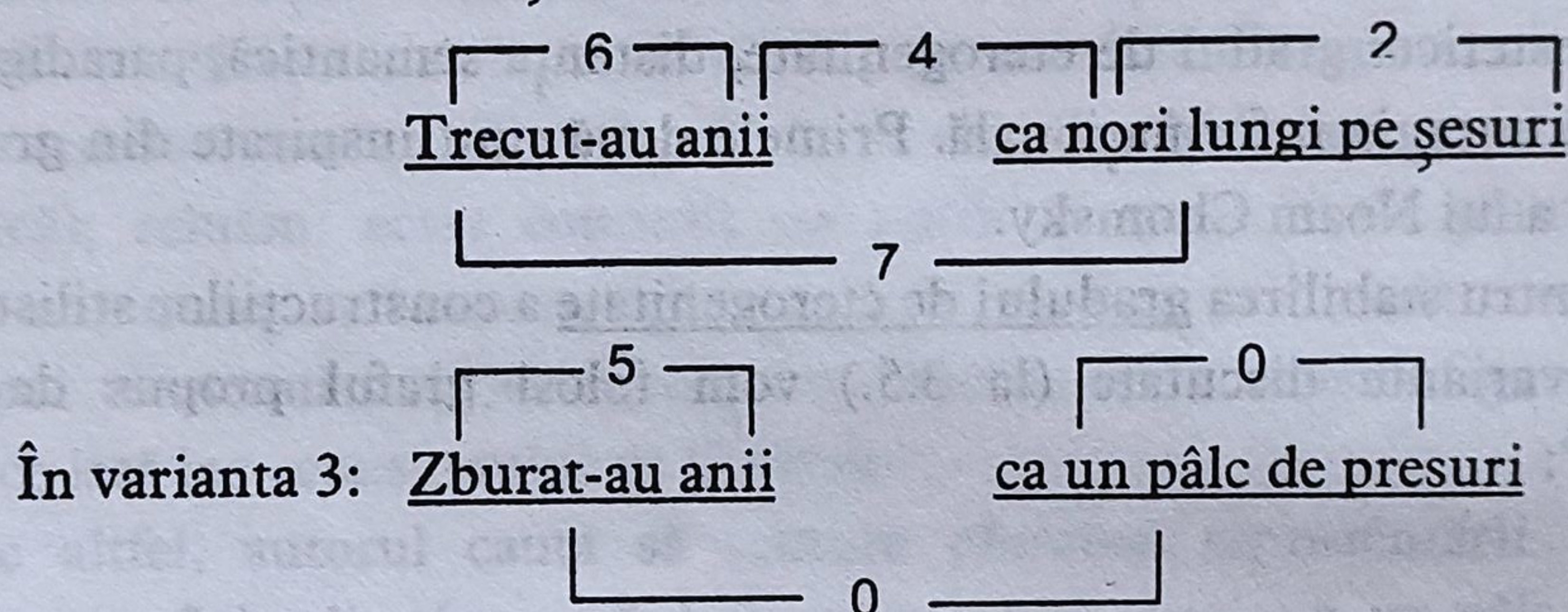
3.5.1.1. Pentru stabilirea gradului de eterogenitate a construcțiilor stilistice din versurile variante discutate (la 3.5.) vom folosi graful propus de Liana Schwartz⁷⁶:



⁷⁶ Liana Schwartz, Écart sémantique, structure des temps et structure des personnes dans le langage poétique, în Revue roumaine de linguistique, 15, (1970), 1, 17-29.

Amintim că: „fiind date două vârfuri ale unui graf, distanța lor este lungimea celui mai scurt lanț care le unește”; „gradul de figurare al expresiei xy este dat tocmai de distanța paradigmatică dintre x și y ”; „Este vizibil că distanța paradigmatică înregistrează atât generalitatea cât și eterogenitatea”⁷⁷.

1. Trecut-au – anii: sunt neomogene, nefiind determinate de aceeași categorie (concret terestru, animat, nonuman – abstract=conceptual); distanța paradigmatică 6.
2. anii – ca nouri (concret extraterestru); distanța 4;
3. Trecut-au anii – ca nouri lungi pe șesuri (accentuarea eterogeneității, sintagmele dobândind noi semnificații: abstract nonconceptual senzorial – concret, terestru, inanimat, uniregn, mineral); distanța 8. Total: $4+6+7+2=19$.



Accentul căzând pe „Zburat-au ca un pâlc”, nu pe „anii ca un pâlc”, distanța e doar 5. Eterogeneitatea trecerii anilor este anulată de câmpul semantic omogen a zbura, pâlc, presuri.

Deci conținutul ideo-afectiv cuprins în forma definitivă este cu mult mai cuprinzător. A fost un proces de depărtare a conturului care configura starea, trăirea ce se voiau communicate. Forța evocatoare a frazei lirice a crescut de la quasi-tranzitivitatea frazei 3 la reflexivitatea formei definitive.

3.5.1.2. Energia informațională (vezi Cap. II, 3.2.1.) este concepută ca expresia directă, deci concret-senzorială, a imaginii artistice, forma esențializată a conținutului. În măsura în care o considerăm astfel, ea devine o formă de manifestare concret senzorială a conținutului ideo-afectiv al operei prin sintagme poetice, fonetice, deci discontinui.

⁷⁷ S. Marcus, Op. cit., p. 164.

3.5.1.3. Ecartul ca măsură a abaterii.

Date fiind dificultățile în calcularea entropiei (care necesită rezolvarea operațiilor de către un calculator electronic) și chiar a energiei informaționale, considerăm că este suficient de ilustrativă și analiza sumei escarturilor pentru un text poetic, ea semnificând abaterea textului poetic de la un text comun, standard, abatere generată de selecția de către scriitor a cuvintelor, a semnificanților purtători de informație estetică și – totodată - reflexul acestei selecții la nivelul fonetic.

Totuși, calcularea ecarturilor, suma lor (ca și a energiei informaționale matematice) nu sunt suficient de semnificative estetic (cum s-a arătat și la 3.2.1.).

De asemenea, trebuie calculată numai pentru contexte mari, la nivelul celor mici fiind puternic deviată și de prezența, absolut neintenționată, a 1-2 sunete de rang mare. De aceea optăm pentru metoda statistică și distribuția sunetelor în contexte mici, realitate analizată de vechile retorici sau teorii literare în categoria simbolismului fonetic.

Comparația dintre versul întâi din varianta 3 (Zburat-au ...) și forma definitivă (F.D.), distribuția sunetelor duc la următoarele concluzii:

- raportul vocale-consoane indică tendința spre o structură vocalică în ambele forme ($v_3 = 13-14$; F.D.: 15-15);
- se observă o creștere a numărului consoanelor surde de la v_3 (3) la F.D. (7); raportul consoane surde-consoane sonore este în v_3 : 3-11 și în F.D.: 7-8.

Abateri mari în F.D., față de rangul lor în limbă, au sunetele c, t, u, deci fenomene surde $\left(\frac{\text{ecart}}{+10}\right)$ sau închise $\left(\frac{\text{ecart}}{+6}\right)$; cele deschise sau medii sunt sub rangul limbii.

Din această evoluție a structurii fonetice de la sonore la surde și spre vocale închise (mai ales u) putem afirma ceea ce spusesese Gh. Bulgăr pentru „Cântec de noapte” de L. Blaga, referindu-se la vocalele închise din finalul operei: „Această structură fonetică dă o melodie în ton minor, conformă cu starea sufletească a poetului malancolic”⁷⁸.

Analiza celor două versuri a demonstrat valoarea caracterului concret-senzorial al comunicării artistice și importanța concretului „faptului” ca relevant al conținutului ideo-afectiv al operei.

⁷⁸ Gh. Bulgăr, Op. cit., p. 241.

CAPITOLUL III

STILUL POETIC

1. Definirea stilului poetic

Sensibilizarea, realizarea concret-materială, ca obiect estetic preluabil, a imaginii artistice se realizează prin ceea ce se numește stil artistic (în sens lingvistic).

Opera literară n-are un material propriu ca celelalte arte, în sensul curent al cuvântului. De aceea comunicarea artistică literară se face mediat, prin intermediul limbii, ca mijloc de creare a imaginii artistice, a reprezentărilor semnificante estetic.

J.A. Richards sintetizează pătrunzător: „Ceea ce dă forța unei imagini nu este atât vioiciunea ei ca imagine cât caracterul ei de fenomen mintal legat într-un mod specific de senzație; eficacitatea imaginii decurge din faptul că ea reprezintă o răămășită și un exponent al senzației”⁸.

În definirea imaginii artistice ca modalitate de exprimare și receptare estetică a unui conținut dat, se menționa, ca atribut definitoriu, modalitatea concret-intuitivă, relevabilă în conștiința receptorilor prin valorile expresiv-conotative ale limbii.

Metodele stilistice, care văd noutatea artistică în stil, în alegerea cuvintelor și a construcțiilor sintactice, în devierea voită de la normele vorbirii comune, în opoziția față de vorbirea standard (de altfel inexistentă), ridică principiul abaterii la rangul de valoare artistică, limitându-se deseori la a-l constata doar, ca o condiție suficientă în demonstrarea poeticității textului literar.

Ca o reacție antipozitivistă, critica stilistică proclamă reîntoarcerea la text: esențialul nu mai este căutat în afara operei, ci în opera însăși, postulând o lectură analitică și o interpretare întemeiată pe datele textului, studiindu-i structurile. Leo Spitzer formula în 1928 teorema (de inspirație vossleriană): „Cercetarea stilistică (...) se întemeiază pe postulatul că fiecărei emoții, mai exact fiecărei abateri de la starea noastră psihică normală îi corespunde, în câmp expresiv, o abatere de la întrebuintarea lingvistică normală; și viceversa, că o abatere de la

⁸ Apud, R. Wellek, A. Warren, op. cit., p. 247.

limbajul uzual e un indiciu al unei stări psihice neobișnuite”⁹. Deci ca „postulat”, nefiind necesară și demonstrarea literalității.

Dar „Abaterea, observă I. Coteanu, nu poate fi - între altele - decât efectul menținerii ca atare a uneia sau mai multor reguli facultative”¹⁰. Adăugăm că - în sens larg - această noțiune cuprinde și abaterile de la sistemul lingvistic gramatical al limbii.

Este totuși o limitare a stilisticii lingvistice, pe care - printre alții - o sesizează și R. Wellek: „Pericolul lingvisticii stilistice este concentrarea ei asupra distorsiunilor și devierilor de la norma lingvistică. Primim un fel de contragramatică, o știință a abaterilor. Statistica normală este abandonată gramaticienilor și stilistica deviațională este rezervată cercetătorului literaturii. Dar, adesea, cele mai comune, mai normale elemente lingvistice sunt constituenți ai structurii literare. O stilistică literară trebuie să se concentreze asupra scopului estetic al oricărui procedeu lingvistic, al modului în care el servește totalității, și să ferească de atomism și izolare, care sunt capcana unei bune părți din analiza stilistică”¹¹.

Menționăm un fapt nu lipsit de importanță: prin metoda stilisticii lingvistice nu putem analiza traducерile, care rămân totuși opere de artă. Acest fapt demonstrează că opera literară nu e numai stil, ci, mai ales, modalitatea de concepere și „figurare” estetică a unei realități.

Damaso Alonso pune semnul egalității între termeni cu totul diferiți, subordonați unul altuia: opera = semn = formă = stil. „Tocmai această legătură exactă, riguroasă, crud de concretă, între semnificant și semnificat, chiar semnul, forma literară, opera e unicul obiect al stilisticii”¹²; „stilul este unica realitate literară”, iar, „stilistica este unica știință posibilă a literaturii”¹³.

Este și în acest caz absolutizarea criteriului stilistico-lingvistic în dauna celui estetic.

Încercând să depășească această limitare, R. Ingarden, un discipol al fenomenologiei husserliene, a propus analiza operei pe nivele, considerând-o o „alcătuire pluristratificată”¹⁴.

⁹ Leo Spitzer, *Critica stilistica e storia del linguaggio*, Bari, 1954, p. 67-68.

¹⁰ I. Coteanu, *Stilistica funcțională a limbii române*, București, Editura Academiei, R.S.R., 1973, p. 30.

¹¹ R. Wellek, *Style in language*, 1960, p. 118, apud N. Rață-Dumitriu.

¹² D. Alonso, *Saggio di metodi e limiti stilistici*, p. 208, apud R. Rață-Dumitriu, *Critica stilistică*, în *Analiză și interpretare*, p. 63.

¹³ Ibidem, p. 197.

¹⁴ R. Ingarden, *Structura fundamentală a operei literare*, în *Poetică și stilistică*, p. 53-65.

Direcția aceasta a fost foarte fecundă în critică și metodologia literară a ultimelor decenii prin structuralism, însă, așa cum se va vedea, acesta deseori eșuează în abordarea doar de pe plan lingvistic a operei.

Desigur, scriitorii folosesc o limbă dată pe care o nuanțează fără a o izola de limba întregului popor.

Dar, observă M. Dufrenne, „nici cuvântul, nici gândirea nu se află vreodată în stăpânirea totală a limbajului”¹⁵, căci „emoția nu se propagă precum focul în pădure: comunicarea este mijlocită prin concept”¹⁶; „astfel expresivitatea ar putea să apară ca proprietatea de a trezi în alte registre senzoriale imagini care înfățișează fața sensibilă a designatum-ului”¹⁷.

„Poezia nu este filozofie: ea nu meditează asupra limbajului, ea îl produce; dar nu-l inventează: ea transfigurează numai limbajul comun”¹⁸, „tratându-l ca natură”¹⁹.

Ideile nu sunt noi: în „Prelegeri în estetică” Hegel – parcă anticipând pericolul absolutizării principiului lingvistic în metodologia analizei operelor literare – sublinia: „Adevăratul izvor al limbajului poetic nu rezidă nici în alegerea diferitelor cuvinte și în modul de a le potrivi în propoziții și în perioade dezvoltate și nici în eufonie, ritm, rimă, etc., ci în felul reprezentării”²⁰.

Pe această linie realistă de cercetare a limbajului operelor literare, T. Vianu considera că „faptele de stil (...) sunt acele fapte care adaugă comunicării unei știri expresia reacțiunii individuale a autorului comunicării față de știrea comunicată”²¹.

2. Termeni și semnificații. Este necesară și o precizare asupra termenilor folosiți pentru denumirea stilului operelor literare: nu considerăm sinonime sintagmele stil afectiv, stil beletristic, stil artistic, stil literar.

Între termenii 2 și 3 există o relație de apartenență, 3 fiind inclus în 2, care-i mai cuprinzător.

Stilul beletristic, în aspectul său de realizare lingvistică, poate cuprinde toate valențele limbii, de la stilul afectiv la idiosstil (ca stil individual) și stilul vorbirii curente, potențând artistic și stilurile administrativ, științific; toate

¹⁵ M. Dufrenne, *Poeticul*, p. 32.

¹⁶ M. Dufrenne, *Poeticul*, p. 41.

¹⁷ Ibidem, p. 52.

¹⁸ Ibidem, p. 64.

¹⁹ Ibidem, p. 62.

²⁰ Hegel, op. cit., vol. II, București, Editura Academiei, R.S.R., p. 398-399.

²¹ T. Vianu, *Probleme de stil și artă literară*, București, 1955, p. 199.

pot căpăta funcție artistică, după intenția comunicativă și conținutul ideo-afectiv, după particularitățile și forma comunicantă a operei.

Tocmai conținutul ce se cere comunicat impune selecția mijloacelor limbii. Exemple sunt numeroase în operele literare:

Astfel, în „Telegrame” de I.L. Caragiale se folosește cu funcție artistică stilul administrativ și caracteristicile graiului moldovenesc: Raul Grégoresco (cu nume ortografiat după maniera „franțuzească”) expediază o telegramă:

„D-lui Ministru de Îterne

București.

Intesese familiale obligă părăsi funcțiune. Rog dar respectuos primi demisia me postul director prefecturii pe ziua di poimâne când prefect întoarce congediu”.

Cu același rezultat I.L. Caragiale îl folosește și în schița „Dl. Goe ...”: conductorul de tren, iritat de argumentările pretențioaselor dame, recurge la stilul „oficial” pe care și-l vor „însuși”, nervoase, și damele: *„Trebuie să se hotărască a plăti biletul, pe care să-l taie conductorul din carnetul lui”*.

Parodiarea stilului științific se face la demonstrația compunerii vectorilor: *„și apucându-l de mâna cealaltă, îl smucește de la mamița lui, tocmai când trenul, clănțănind din roate, trece la un macaz. Din smucitura lui mam’ mare într-un sens, combinată cu clătinătura vagonului în alt sens, rezultă că Goe își pierde un moment centrul de gravitație și se reazămă în nas de clanța ușii de la cupeu. Goe începe să urle...”*.

T. Arghezi, unul din marii maeștri ai stilului beletristic, în numeroase poezii din ciclul „1907” apelează la calitățile expresiv-artistice ale stilului administrativ (Cuvânt înainte, Lipsesc morminte, Replică la răspuns, Ultimul ordin de la interne);

„Sunt informat că indivizi suspecti

Colindă țara-n lung și lat.

Dați ordin, Domnilor Prefecți,

Să fie fiecare prins și arestat.”

(Telegramă cifrată)

„La cercetarea noilor morminte,

În lutul juguat și moale,

A fost găsit, în loc de oseminte,

Un șir de mușuroaie goale.”

(Lipsește morminte)

Valoarea stilistică stă deci în funcționalitatea estetică (ca derivată, deci), nu în textul însuși. Se observă și aici, ca și la traduceri, că opera, ca realitate cu statut special, este cea care guvernează elementele structurale, între ele fiind și stilul. „În artă « reușita » își este sieși lege”²². (L. Pareyson)

3. O caracteristică a stilului artistic: selecția.

Expresivitatea poetică „ne apare ca rezultat al unui proces intenționat de selecție și absorbție a unor anumite mijloace de expresie”²³ (Ștefan Munteanu)

Cităm versurile lui M. Eminescu:

„Acolo, lângă izvoară, iarba pare omăt
Flori albastre tremur ude în văzduhul tămâiet”.

Călin (file de poveste).

Selecția unor cuvinte neliterare (omăt, ude, văzduhul, tămâiet) și a unor forme morfologice regionale (izvoară, tremur, tămâie) sunt pe linia intenției comunicative a poetului.

Fragmentul nunții în pădure e dominat de epitete ce relevează atmosfera nocturnă de vis, specific romantică (dar realizată și prin mijloace populare): iarba de omăt, florile tremur ude, văzduhul tămâiet, trunchii veșnici ce suspină cu a glasului lor vrajă, suspină molatic, ropot dulce, mândra glăsuire, harnici unde, sărbători murmuitoare, tremur somnoros și lin, foșnea uscat poala lungă a-albei rochii, i-s umezi ochii, păr de aur moale, ce-i cade peste brațe, peste umerele goale, lin viorile răsună iară cobza-i ține hangul, ș.a.).

Eminescu, pentru a reda trezirea sentimentului de dragoste în sufletul adolescentin și împlinirea lui în acea veșnică muntire a naturii, ca lege a vieții, surprinde ritmul acesta al firii care-i cuprinde pe toți, de la fata de împărat și Călin la mirele flutur și mireasa viorică, deci de la uman la zoologic și floral.

Atmosfera de vis se împletește cu cea de basm. Deci starea de vis, curgerea lină a determinat selecția mijloacelor limbii.

„Existența și rolul sinonimelor sunt legate de context”, „deci nu în plan pur teoretic”²⁴. (Gh. Bulgăr)

²² L. Pareyson, Op.cit., p. 101.

²³ Ștefan Munteanu, Stil și expresivitate poetică, Editura științifică, București, 1972, p.10.

²⁴ Gh. Bulgăr, Dicționar de sinonime, (Studiu introductiv), 1972, Editura Albatros, p.6.

Astfel zăpadă e asociat cu alb, sticlos, rece, umed; la fel nea. Pe când omăt, moldovenism, cu adjectivele moale, ușor. A se compara „iarba pare de (zăpadă, omăt, nea)” pentru redarea moliciunii ierbii crescute lângă izvor.

Forma de plural moldovenesc isvoară (pentru izvoare) are același scop: în al doilea, r e puternic vibrant fiind urmat de e, în timp ce în primul, caracterul vibrant este anulat de vocala ă. Sugestia este întărită și de verbul copulativ ce redă aparența: pare.

În versul al doilea, care cuprinde cutremurarea florilor înrourate, era necesară tocmai forma vibrantă: tremur (muntenesc), spre deosebire de tremură (literar), care duce la reprezentarea grotescă a florilor ude care tremură.

Astfel, ude își pierde sensul curent (ce se întretaie cu câmpul semantic frig, înflorat de frig), sugerând luminozitatea lunară a peisajului de basm.

Tămâiet (moldovenism), preferat lui tămâiat (< tămâie, indicat pentru atmosferă religioasă, bisericească) este sinonim aici cu înmiresmat.

Întregul complex sonor al celor două versuri reiese din următoarea statistică:

33 vocale $\left(\begin{array}{ll} \text{deschise} & 7 \\ \text{medii} & 16 \\ \text{închise} & 10 \end{array} \right)$ și 37 consoane (surde 9, sonore 28, consoanele 1, m, n, r: 17).

Disponerea vocalică și a consoanelor sonore (mai ales lichida l și vibranta r: 12) sugerează această mișcare continuă a firii, asociată izvoarelor, tremurului adierii în flori, ș.a.:

a – o – o, î – ă, i – oa – ă, ia – a, e, o – ă
o – i, a – a – e, e – u, u – e, î, ă – u – u, ă – î – ie.

Se observă distribuția vocalelor care, în versul I, debutează deschis și apoi merg spre închiderea de ecou, reluând apoi tonalitatea. În versul al II-lea deschiderea inițială se estompează, închizând ecourile firii. Această dispunere de undă care se propagă continuă și în versurile următoare, explicând impresia sonoră a fragmentului amintit din „Călin (file de poveste)”, impresie accentuată și de gruparea sunetului r în silabele 8-20 (8-9, 12, 16, 19-20).

Abaterea - calculată după rangul lor în text – este (pentru cele începând cu frecvența 2), de 83, cu preferință pentru a, o, l, u, ă, e, t (devenite de rang 2), u (devenit de rang 3), î, i, d, m (devenite de rang 4)²⁵.

²⁵ Rangul sunetelor în limbă a fost luat după Alexandra Roceric Alexandrescu, Fonostatica limbii române, Editura Academiei, R.S.R., 1968, p. 28-29.

Singurele sunete ce pierd câte un rang față de frecvența normală în limbă sunt i și e.

Această abatere, deosebit de mare de la frecvența normală - abatere caracteristică structurilor onomatopeice - arată consonanța structurii sonore cu intenția comunicativă a poetului: semantic se sugerează moliciunea, visul, aceeași intenție redând-o și rima (omăt-tămâiet, în consoane surde); fonetic însă, se sugerează acea veșnică mișcare a firii ce se integrează visului de fericire. Planul semantic, al semnificațiilor, nu se suprapune totdeauna cu energia informațională a textului poetic.

Constatarea aceasta o găsim încă la Demetrios, care nota despre Homer: „Când glumește te umple de groază”²⁶. Astfel că „acumularea peste măsură a fonemelor dintr-o clasă anumită sau asamblarea unor clase opuse pentru a crea un contrast în textura sonoră a unui vers, a unei strofe sau a unei poezii acționează ca un « curent subteran al înțelesului » (pentru a folosi imaginea expresivă a lui Poe)”²⁷. (R. Jakobson)

4. Categoriile gramaticale și lexico-gramaticale ca relevanți ai conținutului ideo-afectiv.

Discutarea acestor „procedee” a fost făcută de structuralism și critica stilistică. Redăm doar câteva aprecieri, devenite loc comun al gândirii estetice literare:

R. Jakobson: „O descriere obiectivă, atentă, exhaustivă, integrală a selecției, a repartiției și a relațiilor reciproce dintre diferitele clase morfologice și construcții sintactice care se întâlnesc într-un text poetic oarecare, surprinde cercetător, prin simetrii neașteptate și frapante, prin structuri echivalente, aglomerări pline de efect ale unor forme echivalente, prin contraste evidente și, nu mai puțin, prin stricta delimitare a inventarului constituenților morfologici și sintactici folosiți în poezie”²⁸. Aceste contraste din fondul gramatical sunt relevante pentru compoziția imaginii artistice și conținutul ideo-afectiv: „Nivelul metaforic al unei poezii poate fi opus celuilalt plan al său, orientat spre realitate, printr-un contrast puternic al constituenților săi gramaticali”²⁹.

²⁶ Tratatul despre stil al lui Demetrios, editat de C. Balmuș, Iași, 1943, p. 28-29.

²⁷ R. Jakobson, lingvistică și poetică. Aprecieri retrospective și considerații de perspectivă, în Probleme de stilistică, București, Editura științifică, 1964, p. 117.
R. Jakobson, Poezia gramaticii, în Poetică și stilistică. Orientări moderne, București, Editura Univers, 1972, p. 365.

²⁹ Ibidem, p. 367.

„De obicei, în poeziile fără imagini figura gramaticală este cea care domină și substituie tropii”³⁰.

Cu idei emanând din aceleași direcții, Șt. Munteanu subliniază: „puterea de evocare a categoriei morfologice” atribuind artiștilor cuvântului „ceea ce s-ar putea numi sentimentul valorilor gramaticale născut nu numai din intuiție, ci și din conștiința însușirilor și a funcțiilor pe care faptele gramaticale le implică”³¹.

4.1. Vom ilustra utilitatea metodologică a acestor idei, prin comentarea unor categorii gramaticale sau lexico-gramaticale, relevante estetic, din poezia „Lacul” de M. Eminescu și din schița „Privighetoarea” de Ion Alexandru Brătescu-Voinești.

Lacul

de M. Eminescu.

1. Lacul codrilor albastru
Nuferi galbeni îl încarcă;
Tresărind în cercuri albe
El cutremură o barcă.

3. Să sărim în luntrea mică,
Îngânați de glas de ape,
Și să scap din mână cârma,
Și lopețile să-mi scape;

2. Și eu trec de-a lung de maluri,
Parc-ascult și parc-aștept
Ea din trestii să răsară
Și să-mi cadă lin pe piept;

4. Să plutim cuprinși de farmec
Sub lumina blândeii lune -
Vântu-n trestii lin foșnească,
Unduioasa apă sune !

5. Dar nu vine ... singuratic
În zadar suspin și sufăr
Lângă lacul cel albastru
Încărcat cu flori de nufăr.

Fiind o poezie lirică de dragoste, vom analiza categoriile modalității și ale persoanei – relevante în subiectivismul liric – categorii concretizate în verbe și subiectele lor. Se ajunge la următoarea schemă:

³⁰ Idem, Poezia gramaticii, loc. Cit., p. 366.

³¹ Șt. Munteanu, op. cit., p. 150.

Compo- ziția	Verbele	Mod	Timp	Persoana - subiect	
				Persoana	Subiectul
I	încarcă	I	P	III	N
	tresărind	G	P	III	N
	cutremură	I	P	III	N
	trec	I	P	I	Eu
II	(parc -) ascult	I	P	I	Eu
	(parc -) aștept	I	P	I	Eu
III	să răsară	C	P	III	Ea
	să(mi) cadă (la piept)	C	P	III	Ea
	să sărim	C	P	I pl.	Eu – Ea
	îngânați	P	Simultan	I pl.	Eu – Ea
	să scap	C	P	I	Eu
	să(mi) scape	C	P	III	N
	să plutim	C	P	I pl.	Eu – Ea
	foșnească	C	P	III	N
	sune	C	P	III	N
IV	<u>DAR</u> : nu vine	I	P	III	Ea
	suspin	I	P	I	Eu
	sufăr	I	P	I	Eu
	încărcat	P	Simultan	III	N

Note: - indicăm, semantic, persoana (deci și pentru verbele la moduri nepersonale);

- modurile nepersonale se află sub dominația verbelor la moduri personale;

- N = elemente aparținând naturii;

- I, C = indicativ, conjunctiv;

- P = prezent.

Opoziția IP – (parcă) IP–CP–IP marchează tocmai etapele configurării imaginii artistice, a compoziției ei.

Organizarea este și ea o abatere de la normele limbii.

Astfel IP în partea I schițează tabloul de natură romantică, deci o situație reală, sigură (lexical: lac, codru, barcă-vâsle, care se ve completa ulterior cu lună, trestii, sunetul apei) + subiectul liric contemplator.

Partea a II-a, în care indicativele sunt dominate de adverbul modal parcă (care schimbă semantic valoarea de indicativ spre optativ), marchează apariția dorinței în sufletul subiectului liric.

Partea a II-a, îndeplinirea dorinței ia forma unui vis fericit de dragoste (a se vedea și cuplul personal Eu – Ea).

Partea a IV-a, care începe prin adversativul dar (întărit în frază de locuțiunea adverbială în zadar) surprinde adâncă mâhnire că visul de fericire în acea natură romantică nu-și poate găsi împlinire.

Starea sufletească a însinguratului schimbă până și semnificația afectivă a naturii: „Nuferi galbeni îl încarcă” devine „Încărcat cu flori de nufăr”, participiul încărcat marcând tocmai sentimentul de adâncă apăsare sufletească.

Precum s-a văzut, stările reale și trecerea de la starea reală spre vis sunt redată prin indicativul prezent întâi și apoi prin acesta pus sub dominația adverbului modal parcă.

Conjunctivul prezent aparține momentului de trăire-vis (ca o realizare posibilă, dar nesigură).

Cele două conjunctive arhaice (foșnească, sune), indică intensitatea trăirii în visul de fericire ca împlinire a dorinței, identificarea între cele două planuri: ca dorință și ca împlinire.

Visul este fondul comunicat, iar celelalte două (părțile I și IV) sunt „creații” care pregătesc reliefarea visului ca împlinire.

Prezentul gramatical al trăirii, prin suprapunerea realizării lingvistic-artistice cu trăirile subiectului liric, adâncește coerența psihologică a visului de dragoste, ca imagine artistică semnificantă estetic.

Categoria persoanei ia următoarea distribuție:

- 1 – elementele naturii: persoana a III-a (obiectiv);
- 2 – subiectul liric romantic: persoana I singular: Eu;
- 3 – „obiectul” romantic al visului – persoana a III-a: Ea;
- 4 – visul de fericire: persoana I plural: Eu – Ea.

Astfel, categoria persoanei în cele patru părți dezvăluie (redundant) aceeași structură compozițională. Ca structură, poezia urmărește „logica afectivă”, etapele visului, corespunzând momentelor emotivității (după G. Ibrăileanu).

Relevantă este și structura adversativă a ultimei părți. Conchidem că, din perspectiva compoziției imaginii artistice, excluzând ultima strofă, „Lacul” se înscrie în același câmp semantic cu „Floare albastră”, „Dorința”, „Sara pe deal”, ș.a. de M. Eminescu.

Poezia este o ilustrare perfectă a constatării făcute de I. Coteanu referitor la stil ca efect al structurii mesajului comunicat: „opозиțiile dintr-un context constituie momente de reliefare a mesajului; ele se datorează unei codări făcute în așa

fel încât decodarea să nu le poată evita; efectele produse conferă structură mesajului”

³².

Bineînțeles că atât natura categoriilor gramaticale cât și dispunerea lor nu se face ca deviere intenționată cum s-ar putea înțelege: ele au un caracter organizat „dedus” (în sensul poeziei „Joc secund” de I. Barbu); „dedus” din necesitatea încorporării imaginii artistice, care-și caută expresia potrivită: în acest sens considera M. Dufrenne poezia ca „natură naturantă”.

Privighetoarea

De I. Al. Brătescu-Voinești.

Pentru identificarea semnificațiilor esențiali ai conținutului ideo-afectiv, se cere o cercetare atentă a textului, ca moment prim al cunoașterii analitice a unei opere.

Se constată, la o primă observație:

1. Autorul nu intră direct în situația declanșatoare a dramei sufletești; personajul creează, caută parcă momentul confesiunii;

2. Prea – plinul sufletesc ia forma unei destăinuiți, opera având deseori caracter exclamativ, deci intens emoțional (Doamne, Dumnezeule ! ...; Zău; Mare taină !; E ! ... ș.a.);

3. Nevoia de confesiune se concretizează în „antrenarea” participativă a interlocutorului („Tu nu ești pescar; n-ai dat cu undița niciodată; Să vii ‘ odată să vezi; Să le prinzi cu mâna; Ce e azi ? – Joi; Să-l întrebi pe el; zău dacă nu-ți venea s-o aplauzi ...; Auzi dumneata moarte, ș.a.);

4. Universul restrâns al reprezentărilor lui nenea Iorgu, cu comparații din mediul „de ogradă” (pești, așa, cât un cuțit de masă obișnuit; îți venea s-o aplauzi – pe privighetoare – ca pe o primadonă); tot din mediul acesta limitat descinde și Victorița, nevasta căpitanului Delescu, care, ca supremă autoritate artistică „luase un condei, să însemne cu cu vorbe toate felurile de sunete pe care le scotea (n.n. privighetoarea). Uneori făcea – fi, fi, fi, tiha! tiha! tiha! chiau! Chiau! Chiau, chings! ...” (surprinde – existențial – ironia comentariului muzical ...); de asemenea, la plecare, a făcut bazele înspre salcia pletoasă, strigând: „La revedere, puică, pe mâne seară!” spune încântat nenea Iorgu);

5. Cuvintele și formele gramaticale populare: să spui, prânz, văz, pre legea mea, frumos de tot, aproape de tot.

6. Filozofia de circumstanță reliefează aceeași sferă intelectual-emoțională restrânsă, dar sinceră: „și ne întrebam cu toții, dacă o fi adevărat

³² I. Coteanu, op. cit., p. 62-63.

că toate viețuitoarele de pe pământ se trag dintr-o tulpină și că s-au deosebit unele de altele numai silite de împrejurările deosebite prin care au trecut, ce fel de împrejurări au fost alea care au putut sili privighetoarea să ajungă să cânte așa, iar cârsteiul bunioară hârârie ca un ceasornic de buzunar când îl întorci? Mare taină!”;

7. Sărăcia descripției, ca nivel estetic relevant al universului personajului Iorgu;

8. Atributele întâmplării: asa întâmplare absurdă, care-ți turbură mintea, îți zdruncină mintea, îți zdruncină credința, îți vine nebunie, dar știi, nebunie! ș.a.

9. Atributele privighetorii: în gușulița aia, care scotea sunetele alea, ah, ochișorii ăia negri pe care năpădiseră furnicile, păsăria aia nevinovată ș.a.

Relevante sunt toate observațiile, dar atributele aia, alea, repetate de 6 ori; apa aia, împrejurările alea, gușulița aia, sunetele alea, păsărica aia, ochișorii ăia - întotdeauna referindu-se la privighetoare - ca și adverbul pronominal demonstrativ asa, repetat și el, sunt cuvintele cheie care ne dezvăluie conținutul ideo-afectiv generator al imaginii artistice, care ia forma unei obsesii intens trăite: remușcările omului care, chiar și fără să vrea, face atâta rău firii, necuvântătoarelor nevinovate care îl ajută să se simtă mai bun prin clipele de fericire ce i le prilejuiește.

Compozițional, opera ia forma destăinuirii „dintr-o suflare”, ca orice mare durere ce nu poate fi tăcută.

Ca relevanți lexico-gramaticali ai „temei” și imaginii artistice în „Privighetoarea”, s-au impus deci: 1. Atributul aia; 2. Formele exclamative (nu mai puțin de 16), expansiunile lingvistice întrerupte (fapt concretizat în elipse de 36 ori apar punctele de suspensie), interogațiile retorice;

3. formele populare (mai puțin);

4. câmpul lingvistic al reprezentărilor (din mediul familial, de „ogradă”).

Caracterul puternic redundant al semnificațiilor vine ca o ilustrare a celor afirmate de adepții cercetării stilistice a operei (bineînțeles, neuitând limitele discutate deja): „O poezie (n.n.: iar schița „Privighetoarea” demonstrează că și unele opere în proză) este un mesaj codat (notează I. Coteanu), în care poetul pune în evidență, pe baza unui sistem de opoziții lingvistice, unul sau mai multe puncte asupra cărora vrea să îndrepte atenția destinatarului”³³.

³³ I. Coteanu, op. cit., p. 64.

4.2. Observațiilor făcute la analiza acestor opere li se pot adăuga altele referitoare la diversitatea aspectelor morfologice și sintactice.

Catalogarea lor a fost făcută de retoricele și teoriile literare din totdeauna. Rămâne pentru cercetătorul operei să știe a găsi categoriile lingvistice semnificative estetic și nu doar pe cele comune; a le analiza în general, fără referire la codul estetic (absolutizând criteriul lingvistic) este a falsifica opera, a o trata „din afara ei”.

„Expresivitatea apare prin raportarea cuvântului la vecinătățile lui”³⁴, dar și la scopul și modalitatea de comunicare a mesajului. Altfel ar fi prea simplu, comod și „exact”. Gh. Bulgăr, căutând răspuns întrebărilor: „Cum se poate determina noutatea ?; nu e o problemă subiectivă aprecierea acestei calități?; pot fi recunoscute și clasificate în vreun fel aspectele noi ale unui enunț ?” răspunde: „abaterea de la normă”³⁵. Este mai puțin exact ca adevărul – e drept, cam absolutizat și el - : „A susține deviația de la normă e un lucru pueril, înseamnă a confunda figura de stil cu barbarismul”³⁶, căci „dificultatea constă, desigur, de a stabili norma în raport cu care se definește această abatere care se va transforma ea însăși, la rândul ei, în normă”³⁷, dobândind o deosebită „fecunditate operatorie”. (Retorică generală, Grupul M.)³⁸

A absolutiza un nivel al limbii, chiar și pe cel lexical-semantic, sau – paradoxal – pe toate este iarăși deviant, deoarece cuvintele nu comunică decât organizate în structuri care implică - după expresia lui T. Vianu – nu doar reflexivitate, ci și tranzitivitate.

Întrebându-se „cum pune poezia cuvintelor în libertate”, M. Dufrenne răspunde: „ea privilegiază lexicul în dauna sintaxei”³⁹ ca „aducător de informație”³³ și – am completa noi – ca mijloc de realizare a comunicabilității pe baza unui cod comun autorului și receptorului.

Dar și prin „dezorganizarea savantă a sintaxei, se poate spune că poezia sporește cantitatea de informație”³⁴. Totuși poezia respectă în esență gramatica; limbajul „nu trebuie denaturat sub pretextul redării naturii”³⁵.

³⁴ Gh. Bulgăr, Limba română, p. 187.

³⁵ Ibidem, p. 188.

³⁶ Grupul M., Retorică generală, București, Editura Univers, 1974, p. 15.

³⁷ Ibidem, p. 16.

³⁸ Ibidem, p. 21.

³⁹ M. Dufrenne, op. cit., p. 67.

³³ M. Dufrenne, op. cit., p. 69.

³⁴ Ibidem.

³⁵ Ibidem, p. 70.

Au fost epoci - în mai toate literaturile naționale - când teoria „poeticității cuvintelor”, a expresiilor era în vogă. Poezia modernă „a demitizat și detronat acest principiu”, „*Libertățile pe care și le ia față de sintaxa comună sunt reversul supunerii sale față de o sintaxă într-adevăr poetică*”³⁶.

Această sintaxă a codului artistic, a „scriiturii” este însă realizată prin intermediul limbii și oricare din valențele latente ale limbajului poate deveni expresivă poetic. Simpla abatere, ca atribut absolut al stilului poetic, a fost criticată de esteticieni, demonstrându-i-se inconsistența când nu este subordonată unui principiu estetic coordonator.

Studierea limbii operei - pe lângă plăcerea stilistică a lecturii - o facem în scopul apropierii de operă, nu a înregistrării abaterilor. O concluzie fericită este cea a lui T. Vianu: „*Fiindcă socotesc că între gândire și limbă există o perfectă unitate, cred că nu există o metodă mai bună de a preciza conținutul unei opere decât observând particularitățile ei de limbă*”. Dar este numai punctul de plecare.

Stilul poetic se constituie pe baza calităților latente (deci existente) ale limbii. Potențialitatea artistică a limbii (ca mijloc de comunicare) nu este comparabilă cu aceea a altor „materiale” ale artei (sunetele pentru muzică, marmora pentru sculptură, ș.a.m.d.). Acestea devin „artistice” nu și prin ele însele, ci prin felul în care sunt făcute să slujească intenției artistului.

În cazul limbii, rolul „materialului” este de alt nivel: limba este geamănă gândirii (cel puțin în stadiul ei evoluat, sau măcar ca premiză de lucru); și a avut dintru început - mai apoi dezvoltându-le paralel cu evoluția gândirii - atributele creativității:

1. integrarea sa în unitatea gândire artistică - expresie (ca intuitiv-estetică) și
2. caracter analitic, ca geamănă și gândirii conceptual-științifice, analitice deci.

De aceea a limita stilul artistic doar la „selecție”, combinare, devine o limitare pur formală dedusă din opera finală și doar rareori acestea înscriindu-se ca niște constante în procesul creației.

Chiar susținătorii „selecției” se contrazic când analizează obiectiv o operă: „*în limba artistică complexul sonor intră într-un alt gen de relații semantice, el colaborează direct, prin natura complexului sonor cu sensul*”³⁷.

Poetica matematică - prin S. Marcus - subliniind absența sinonimiei frazei poetice ca fiind neechivalabilă lingvistic, conturează o categorie estetică esențială în procesul de receptare și analiză a operei literare. Se întâlnește aici -

³⁶ Ibidem.

³⁷ Șt. Munteanu, op. cit., p. 9.

dar cu un adaos de precizie specific metodei – cu critica fenomenologică, care vede imaginea stilistică ca fiind „crescută” din cea artistică, mijlocindu-i comunicarea.

Este și ceea ce spunea M. Eminescu: „cum descrie cineva un lucru, așa l-a văzut și priceput”, căci – completându-l cu I.L. Caragiale - „stilul potrivit (este) singurul care se poate numi stil”.

5. Atributele stilului poetic.

Concluzionăm că limba este mijlocul „concret” de constituire a reprezentărilor artistice literare, în același fel în care obiectele lumii materiale trezesc percepțiile, reprezentările (și aceste două nivele ale cunoașterii sunt mediate).

Limbajul operei e nou numai ca imagine artistică, căci, oricât de unică și irepetabilă ar fi creația, ea e inteligibilă și transmisibilă ca mesaj cunoscătorului limbii respective.

Caracterul „reflexiv” (= conotativ) este un atribut adăugat „tranzitivității” (= denotativului), numai atât cât să nu „desocializeze expresia”³⁸, căci, dacă stilul este reflexiv, opera de artă este totuși tranzitivă.

De aceea și calitățile stilului, așa cum sunt analizate de lingviști, trebuie reinterpretate pentru stilul literar. Se consideră drept calități generale ale stilului: claritatea, puritatea, proprietatea, corectitudinea; la cel beletristic se adaugă și caracterul conotativ; iar ca individuale: conciziunea, demnitatea, noutatea, armonia.

5.1. Caracteristicile generale.

5.1.1. Claritatea stilului literar în redarea situațiilor, gândurilor confuze este tocmai stilul confuz, nonsensul. Amintim comentariile lui Nae Ipigescu, ipistat, la articolul din „Vocea patriotului național” (I.L. Caragiale: O noapte furtunoasă, Actul I, scena IV), sau cunoscutele replici din O scrisoare pierdută, de același autor. Un exemplu: Farfuridi: „Într-o chestiune politică ... și care, de la care atârnă viitorul, prezentul și trecutul țării ... să fie ori prea-prea, ori foarte-foarte”; „Din două una, dați-mi voie, ori să se revizuiască, primesc ! dar să nu se schimbe nimica; ori să nu se revizuiască, primesc ! dar atunci să se schimbe pe ici pe colo și anume în punctele ... esențiale ... Din această dilemă nu puteți ieși ... Am zis !” (act III, scena I).

³⁸ T. Vianu, Arta prozatorilor români, p. 16.

Deci „trebuie să recunoaștem – spune T. Vianu – că lipsa de claritate are și ea drept de cetate în artă, atunci când este tratată cu claritate artistică. Există în adevăr o claritate a neclarului”³⁹.

5.1.2. Puritatea stilului este tot a imaginii artistice: după epocă, mediu social, categorie socială, cultură, profesie, ș.a., personajul (nu autorul, deci) trebuie să se exprime nu numai în reprezentări artistice cu aparență de realitate, dar folosind și termenii respectivi. Altfel, „realitatea” este o iluzie numai a autorului.

Dar nici excesul nu este indicat, căci atunci mesajul devine o „mostră” de anchetă lingvistică dialectală, sau a unui grai, de argou, jargon ori limbaj arhaic. Dozarea acestor cuvinte este un criteriu al talentului autorului.

Mult discutatul regionalism al „Amintirilor din copilărie” a lui I. Creangă se bazează - după I. Iordan – doar pe 300 de cuvinte ..., iar „Din neagra țărănie” a imitatorului Ion Istrati era neinteligibilă, datorită regionalismelor, chiar și unui lingvist ca I. Iordan.

Puritatea operei înseamnă ca opera să-și ajungă sieși. „O operă de mare valoare – observă S. Marcus – ne dă totdeauna impresia că în ea nimic nu se poate modifica, nimic nu poate fi clintit de la locul său, nimic nu poate fi suprimat sau adăugat”⁴⁰.

5.1.3. Proprietatea: imaginea artistică să se exprime pe sine însăși în complexul lingvistic, direct, iar nu prin „explicații”.

„Nu se poate sugera decât prin cuvinte precise”⁴¹, expresia poetică „este neechivalabilă”⁴², căci „o semnificație poetică nu poate fi exprimată decât într-un singur fel”⁴³.

Obsesia găsirii expresiei potrivite a preocupat din totdeauna pe creatori (dovadă munca îndelungată concretizată în variante sau propriile mărturisiri):

Dar când inima-ți frământă
Doruri vii și patimi multe,
Și-a lor glasuri a ta minte
Stă pe toate să le-asculte,

Ca și flori în poarta vieții
Bat la porțile gândirii,
Toate cer intrare-n lume
Cer veșmintele vorbirii.

³⁹ T. Vianu, *Estetica*, p. 108.

⁴⁰ S. Marcus, op. cit., p. 33.

⁴¹ S. Marcus, op. cit., p. 36

⁴² Ibidem, p. 34.

⁴³ Ibidem, p. 40-41.

Ah, atuncea ți se pare
Că pe cap îți cade cerul:
Unde vei găsi cuvântul
Ce exprimă adevărul ?

(Mihai Eminescu: „Criticii mei” – strofele 3, 4 și 6)

5.1.4. Corectitudinea este de asemenea a imaginii artistice. Comunicarea directă a acesteia cere uneori exprimare neliterară sau chiar „negramaticală”, dar cu valoare comunicantă artistică.

5.1.5. Caracterul conotativ este, în fond, denotație artistică, înțelegând prin denotație posibilitatea latentă a operei de a trezi, prin structura ei de valorificare, acele reprezentări intelectual-afective pe care le intenționa autorul.

Am mai demonstrat că în caracterul de generalitate al imaginii artistice stă posibilitatea receptării individuale după „parametrii” personali.

Conotația generează ambiguitate, căci în poezie – după Abraham Moles și Max Bense – alături de limbajul comunicare avem limbajul-realizare, limbajul-materie, care constituie un material de construcție și chiar de fabricație, cu o valoare în sine. De aici omonimia infinită a conotațiilor poetice, dar numai ca „variante” ale structurii de valorificare.

Dacă poezia concepută și răspândită oral este limitată formal de anumite convenții, expresii comune, procedee de organizare cu valoare mnemotehnică, opera literară scrisă uzează de toate mijloacele manifeste sau latente ale limbii, inclusiv de cele ale literaturii orale.

Ieșind din limba epocii, ea se înscrie și pe verticala diacronică, apelând la structurile arhaice, dar și creează noi structuri ce vor putea fi preluate de limbă ca adevărate metafore lingvistice sau cuvinte noi.

Nu scriem „singuri”. În prelucrarea limbii, în capacitatea novatoare constă creativitatea unui poet, dar el pornește totdeauna de la un anumit nivel al creației artistice a epocii.

Reprezentări artistice au toți (căci altfel n-ar putea recepta o operă), dar nu și posibilitatea creației artistice în forme comunicabile lingvistice.

5.2. Caracteristicile individuale ale stilului.

5.2.1. Conciziunea exprimării este un atribut esențial pentru realizarea coerenței imaginii artistice. G. Ibrăileanu, în studiul „Creație și analiză” îi sublinia importanța, arătând, spre exemplu, că o poezie lirică se poate compara ca structură cu fazele emoției, făcând din caracteristicile

psihologice ale acesteia o adevărată măsură-etalon a artisticității operei lirice, „densitatea de fapte externe sau interne” fiind atributul mării creații. Fără a comenta părerea criticului de la „Viața Românească” reținem doar accentul pus pe concizia exprimării, care este și a imaginii artistice.

S. Marcus insistă și el – ca mulți alții – asupra acestui atribut al operei: „*concizia limbajului poetic* (mai cu seamă în forma sa supremă, aceea a limbajului liric) *este dată de densitatea sa sugestivă deosebită*”⁴⁵.

5.2.2. Demnitatea stilului, ca și a imaginii artistice, este un principiu restrictiv în creație. Libertatea naturalistă n-a creat prin ea opere literare, atunci când a încercat investigarea realității umane prin descriptivism biologic, „cazuri” limită ale existenței ultragiutate anatomic.

Făcând loc în literatură zonelor inmude în exces, a lărgit spațiul geografiei literare, doar când nu a făcut-o de dragul originalității lingvistice „faptice”.

Arta are o demnitate a ei, care este violentată deseori de producțiile de serie, niște „scriituri” de satisfacere a unor imaginații și sensibilități obosite sau amorfe, nereceptive adevăratei arte.

Trist este că aceste „opere” (comerciale și deformatoare ale simțului estetic) își creează pături largi de cititori, drogându-i cu satisfacții șocante, cu convenții ce anulează nevoia de estetic.

5.2.3. Noutatea stilului a fost pusă pe seama abaterii lingvistice. Am discutat (la Cap. III, 1.4.) ce trebuie înțeles prin stil. Un criteriu de apreciere a noutății stilistice l-a definit S. Marcus: în limbajul poetic apare „*tendința de încălcare a concordanței între distanța paradigmatică și cea sintagmatică, fie în sensul măririi distanței sintagmatice a unor elemente paradigmatic apropiate* (n.n.: dislocarea sintactică) (...), *fie, mai ales, în sensul micșorării distanței sintagmatice a unor elemente paradigmatic depărtate*”⁴⁶ (n.n.: metafora, epitetul, personificarea).

Alături de construcțiile sintactice, de sintagmele poetice, noutatea stilului se realizează și prin selecția lexicului și a funcțiilor ce-i sunt atribuite acestuia în contextul operei.

5.2.4. Eufonia nu o considerăm, estetizant, ca armonie, ci ca o corespondență a planului sonor cu cel semantic-estetic (deci nu doar lingvistic).

⁴⁵ S. Marcus, op. cit., p. 32.

⁴⁶ Ibidem, p. 46.

S-a afirmat deja că energia informațională indică uneori o cu totul altă stare decât planul semnificațiilor lingvistice. Colecțiile de epitete (vraja, magie, încântare, armonie, inefabil, muzical, dulce, înfiorat, ș.a.) au făcut o lungă carieră în analizele cu parfum impresionist. Așa s-a ajuns și la împărțirea cuvintelor în poetice și nepoetice. Dar, în contemporaneitatea scientista, când motivația logică, setea de certitudine se substituie adesea motivației estetice – sau, mai bine zis, o implică – aceste determinări, mai mult afective decât reale, științifice, suferă o degradare semantică continuă.

Deci, eufonia, în primul rând, este corespondența planului ideo-afectiv comunicat cu planul lingvistic comunicant.

Pentru redarea ei se folosesc: 1/ cuvinte și expresii poetice; 2/ ritmul, fraza ritmică, a căror bază lingvistică și pentru limba română a fost convingător demonstrată de A. Bordeianu⁴⁷; 3/ organizarea strofică, măsura versurilor; 4/ caracteristicile fonetice ale unităților comunicante estetic prin organizarea lor în semnificanți relevanți.

Domeniul asociațiilor sinestezice poate fi modelat matematic, scăpând astfel din câmpul impresionismului și putând fi supus cercetării obiective.

G. Călinescu avea dreptate când afirma că „*La Sadoveanu până și virgulele cântă, iar punctele așteaptă risipirea ecourilor*”; dar acest lucru trebuie și demonstrat, ceea ce – pentru creația sadoveniană – nu este deloc dificil.

6. Concluzii.

Aceste atribute ale stilului poetic, privite din afara operei, generează terminologia din câmpul semantic al inefabilului; conotația – analizată doar prin ea însăși – creează hiatusul operă-cititor.

Privite din interiorul operei, de pe poziția disponibilității artistice necesare receptării prin transpoziție în planul artistic, devin tocmai mijloacele de clarificare artistică, de asigurare a trăirii continue (nu discontinue) a universului artistic oferit.

Limba are toate valențele posibile în toate compartimentele-i, de la planul semnificațiilor lexicale la cel al categoriilor gramaticale morfologice, sintactice și până la „stratul” fonetic.

Ele devin semnificante estetic prin subordonarea lor ideii comunicante.

Fără integrare în „atmosfera” operei nu e posibilă trăirea; fără o conștiință trează a acestei identificări, nu e posibilă detașarea, deci actul aprecierii estetice.

Toate acestea le mijlocește stilul operei, care intermediază și singura formă de manifestare concret-materială a ei.

⁴⁷ Versificația românească, Iași, Editura Junimea, 1974.

CAPITOLUL IV

OPERA LITERARĂ-CONCLUZII

Definirea imaginii artistice (drept conceptul estetic care se concretizează în faptul de viață cu aparență de realitate și caracter de generalitate, creat de autor pentru a prezenta un conținut ideo-afectiv ca viziune implicită despre lume, prin procedee concret-senzoriale, relevabile în conștiința receptorilor prin valorile expresiv-conotative ale limbii) include în sine, ca deduse, și atributele operei literare: unică, irepetabilă, ireproductibilă, polisemantică, cu o „istorie” a receptării ei în timp.

În diferitele ei epoci, opera literară este preluată după caracteristici istorice, culturale, individuale, diferențiate specific.

Unicitatea operei, statutul ei de cosmoid, se datorește mai ales viziunii personale atât în conținutul, cât și în conceperea operei, în implicarea autorului în imaginar ceea ce dă creației, operei individualitate, stil personal. De asemenea conferă individualitate faptului de viață creat. În această viziune, deci și în materia lui lingvistică, nu doar limbii operei ca stil, în procesul de exprimare a unei stări unice ca trăire-cunoaștere personală.

Convențiile artistice duc nu numai la gruparea în „stilul artistic”, dar și în curențe, școli, mode literare; devierea duce la diferențierea între cei cuprinși în aceeași direcție.

Opera, oricât de general umană ar fi prin generalitatea ei, este totuși produsul unei epoci date, atât prin apartenența autorului la o entitate națională, clasă socială, grup social, la cultura unui popor, cât și prin exprimarea unei realități ce are – oricât de decadentă estetic ar fi – coordonate istorice definitorii.

Caracterul de generalitate îi conferă polisemia, adică semnificații pentru fiecare receptor. Aceste semnificații au fost considerate de unii – așa cum s-a văzut – ca fiind însăși opera. Nu departe de aceste afirmații sunt și considerațiile – din descendența „biologismului” estetic – referitoare la „viața operei”, la “biografia ei”⁴⁸, ceea ce este greșit, deoarece concepția amintită anulează tocmai obiectul estetic care generează semnificațiile, încadrându-le într-un anumit câmp semantic prin structura de valorificare a operei. Teoria

⁴⁸ a se vedea, spre exemplu, L. Pareyson, op. cit., p. 161-164.

cuantică a transducerii luminii a intenționat să anuleze doar teoria ondulatorie, nu și lumina în sine.

Irepetabilitatea operei se referă atât la opera propriu-zisă cât și la receptarea ei. Receptorii nu fac arheologie literară (ci numai unii ... critici): ei o concep prin ea însăși în acel moment.

Istorismul în analiza literară a dus la cercetarea extrinsecă, la aglomerarea informațiilor despre operă. Aprecierile critice nu pot fi substituite operei, ele fiind doar un „model” de receptare sau puncte de pornire pentru înțelegerea devenirii operei.

„Universalitatea operei de artă este deci unersalitatea a ceea ce e singular și nerepetabil”⁴⁹.

Irepetabilitatea operei se referă la capodopere și - în sens absolut - la integrarea lor în cultura umană.

Astfel, este curentă reproductibilitatea unor opere prin epigoni. Operele mari creează școli, nu școlile, curente creează opere mari.

Timpul anulează „derivații” artistici, dar în epocă, pentru receptorii contemporani lor, ei există. Interesant este că - deseori - epigonii sunt mai răspândiți decât opera-model.

Acest atribut al operei, „irepetabilă”, este al istoriei literare, al receptorilor cu o pregătire sistematică.

Selecția capodoperelor o face timpul din noianul produselor literare. Nu de puține ori în epocă sunt contestate; în literatura română, în epocile lor, pentru mulți Eminescu era minor, Creangă doar jovial, Arghezi nu avea decât „centurii de cititori” (după expresia lui Ș. Cioculescu), I. Barbu era dificil ș.a.m.d. Totuși individualitatea operei nu este absolută: căci autorul nu creează în neant: „Există desigur - spune M. Dufrenne - o tradiție care l-a format, o anumită stare prezentă a poeziei care-l provoacă. Nimeni nu reinventează poezia ex nihilo (...); „poetul este chemat de către ceilalți prin poezie, prin intermediul altor poeți - să producă la rândul său o operă singulară”⁵⁰.

Repertoriul artistic al epocii, codul epocii sunt date pentru toți. La aceste convenții apelează orice creator. Unii fac permutări cu ele, alții îmbogățesc codul, foarte puțini creează unul nou, dar pornind de la ... cel vechi.

Noutate deplină nu există, căci, cu conotația-i infinită, ar fi îninteligibilă, deci inexistentă prin imposibilitatea receptării ei.

⁴⁹ L. Pareyson, op. cit., p. 193.

⁵⁰ M. Dufrenne, op. cit., p. 23.

Așadar, opera există și prin capacitatea ei de a fi receptată, căci „orice scriitor – notează R. Escarpit - în momentul în care scrie, are prezent în conștiință un public, dacă n-ar fi decât pe sine însuși”⁵¹.

Fernand Baldenaperger – referindu-se la nevoia de public – observă presiunile exercitate de acesta: „Cerințele gustului proiectează deci, pe planul artei, convențiile sociale provizorii sau trainice, particulare sau generale, pe care un public anume le admiră mai mult sau mai puțin categoric: rămâne ca artistul să i se supună sau să-i reziste, să prevadă pentru viitor vicisitudini care vor sfârși prin a-i da dreptate, sau să respecte prescripțiile obișnuite ale grupelor sociale”⁵².

Dar gustul nu e un tiran: el evoluează, se educă: opera își formează cititorii, nu doar cititorii opera. E un fenomen de conexiune inversă.

Dialogul cu receptorii se face la toate nivelele operei: de la conținutul ideo-afectiv la limba și stilul operei. Receptorul este umbra autorului cu care acesta poate dialoga amical, chiar și în contradictoriu, doritor de a se face înțeles sau înclinat spre înțelegere. Simțul comunicativității stă la baza creativității artistice și științifice. Și tot el a creat și „consumatorii” de artă.

Astfel, corelația autor-operă-receptor este dinamică la toate nivelele; pasivitatea este străină investigației realității: „cunoașterea și sentimentul sunt întotdeauna solidare”⁵³.

⁵¹ R. Escarpit, *Sociologie de la littérature*, Paris, 1964, p. 98.

⁵² F. Baldenaperger, *Literatura. Creație, succes, durată*, București, Editura Univers, 1974, p. 92.

⁵³ M. Dufrenne, op. cit., p. 57.

PARTEA A TREIA

RECEPTAREA OPEREI LITERARE

1. Teoria receptării. Schema comunicării estetice după Max Bense.

Teoria receptării este determinată de teoria creativității operei literare. Au fost analizate anterior acele caracteristici ale operei care fac posibil „consumul de libertate” în receptarea ei. În continuare vor fi prezentate unele coordonate ale receptorului care diferențiază și ele – la rândul-le – actul interpretării operei literare. Am amintit cele două direcții fundamentale în interpretarea fenomenului artistic: ca un produs mistico-ideal relevat, sau ca o formă de cunoaștere umană ce se integrează suprastructurii, ca parte derivată și componentă în același timp. Constatăm cu acel prilej că cele două atitudini se întâlnesc deseori, dar niciodată mai mult ca în receptarea operei de artă, zonă incertă teoretic, întretăiată de atribute derutante ca: inefabil, gust, netraductibilă, sugestie, vrajă, etc.

Metafizicienii își revndică dreptul de inițiați în spațiul estetic: „*Arta – după N. Ionescu – este încă un fel de expresiune a experienței mistice*”, „*căci ce însemnează că în adevăr experiența mistică depășește experiența sensibilă care să poată fi tradusă în limbajul articulat*”¹; astfel „*adevărata cunoaștere nu este decât un fel de luare în noi a obiectelor din afara noastră*”²; „*noi ne deschidem oarecum, nu perceptiv, ci afectiv*”³, trăind realitatea: „*este ca și cum ai ține izvoarele vieții*”⁴; „*cunoașterea nu este un act de înregistrare, ci un act de identificare a subiectului cu obiectul: nu vezi ceea ce este, vezi ceea ce ești tu*”⁵.

În opoziție, direcția sociologică consideră opera – nu de puține ori – un „manual” util cunoașterii de tip documentarist al epocii.

Și unii și alții se referă la finalitatea operei, dar nu și la specificul cunoașterii estetice. Refuzul sau desconsiderarea categoriilor logice în analiza operelor de artă a făcut din preluarea lor un privilegiu pentru o categorie de inițiați ce împărtășesc celor ce „bat la poarta artei” din secretele relevate numai lor.

¹ Nae Ionescu, Metafizica, vol. I, București, 1942, p. 157.

² Ibidem, p. 42.

³ Ibidem, p. 44.

⁴ Ibidem, p. 55.

⁵ Ibidem, p. 128.

Este evident așadar că „neordonarea celor trei principii (gnoseologic, estetic, lingvistic), nesubordonarea lor ierarhică, integratoare, constituie o abatere, o ieșire de pe spirala cunoașterii estetice, ce aduce deformarea sensului operei.

Deci și în receptarea operei artistice se impun trei „modalități”:

1. contemplarea, trăirea pasivă (mistică);
2. o receptare impresionistă (după criterii personale, nu de puține ori deformante, creând opera „după sine”);
3. preluarea operei ca un obiect estetic ce trebuie studiat, ca o problemă de rezolvat conform atât unor legi generale cât și unora particulare; „căci poezia se resemnează greu să fie o formă de contemplare a lumii (...). Ea aspiră să fie și un mijloc de cunoaștere a ei”⁶.

În ultima „atitudine”, se înscriu metodele intrinsece (stilistică, structuralistă, informațională, semiotică, matematică, ș.a.) care au adus – toate – procedee riguroase în studierea operei, chiar dacă, declarativ, se învinuesc una pe alta de formalism, atomism, subiectivism.

Intenția noastră fiind sintetizatoare, și nu de prezentare monografică a teoriilor existente, vom înregistra sugestiile venite din diversele opere, direcții, într-un sistem ordonat, dorit coerent.

Nu trebuie negată direcția tradițională: materialul faptic adunat de aceasta, observațiile ingenioase și concluziile pertinente alcătuiesc un tezaur prețios pentru cercetătorul obiectiv și – totodată - punct de plecare pentru teoriile noi.

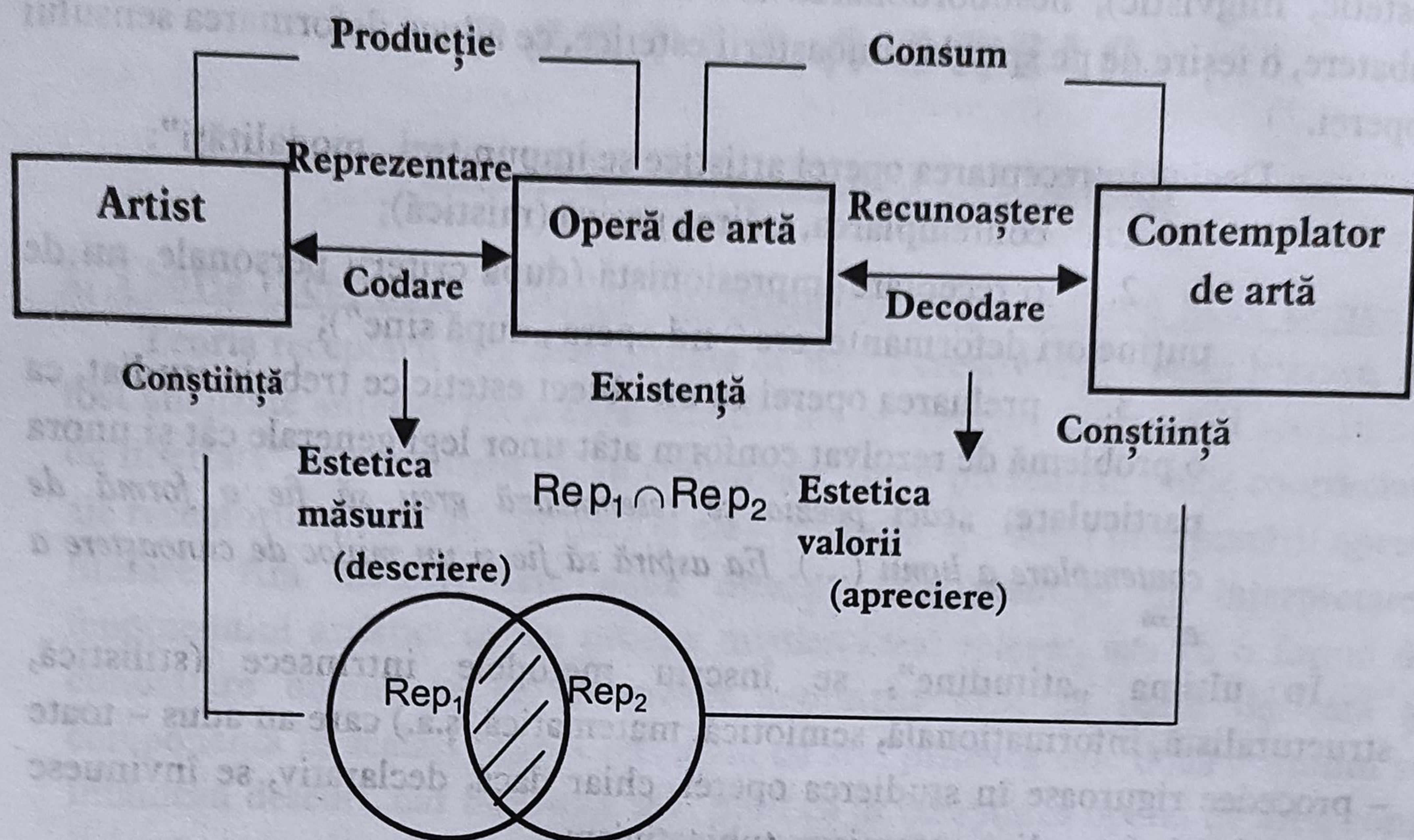
Concluzia lui J. Hlaváček la interpretarea teoriei fondatorului esteticii informaționale – Max Bense – are mult adevăr: uneori traducerea problemelor estetice tradiționale în limbajul teoriei informației nu are ca urmare și o nouă rezolvare a problemelor în cauză. Ne află atunci în fața unei simple reformulări a problemei, în care noțiunile teoriei informației sunt doar „un décor nou pentru o piesă veche”⁷.

Nu e important să se stabilească o ierarhie a cantității de adevăr a fiecăreia, ci să se discearnă atent grâul de neghină (și nu invers), spre a-l încolți.

⁶ J. Cohen, *Structure du langage poetique*, p. 47, 48, apud. Șt. Munteanu, op. cit., p. 191.

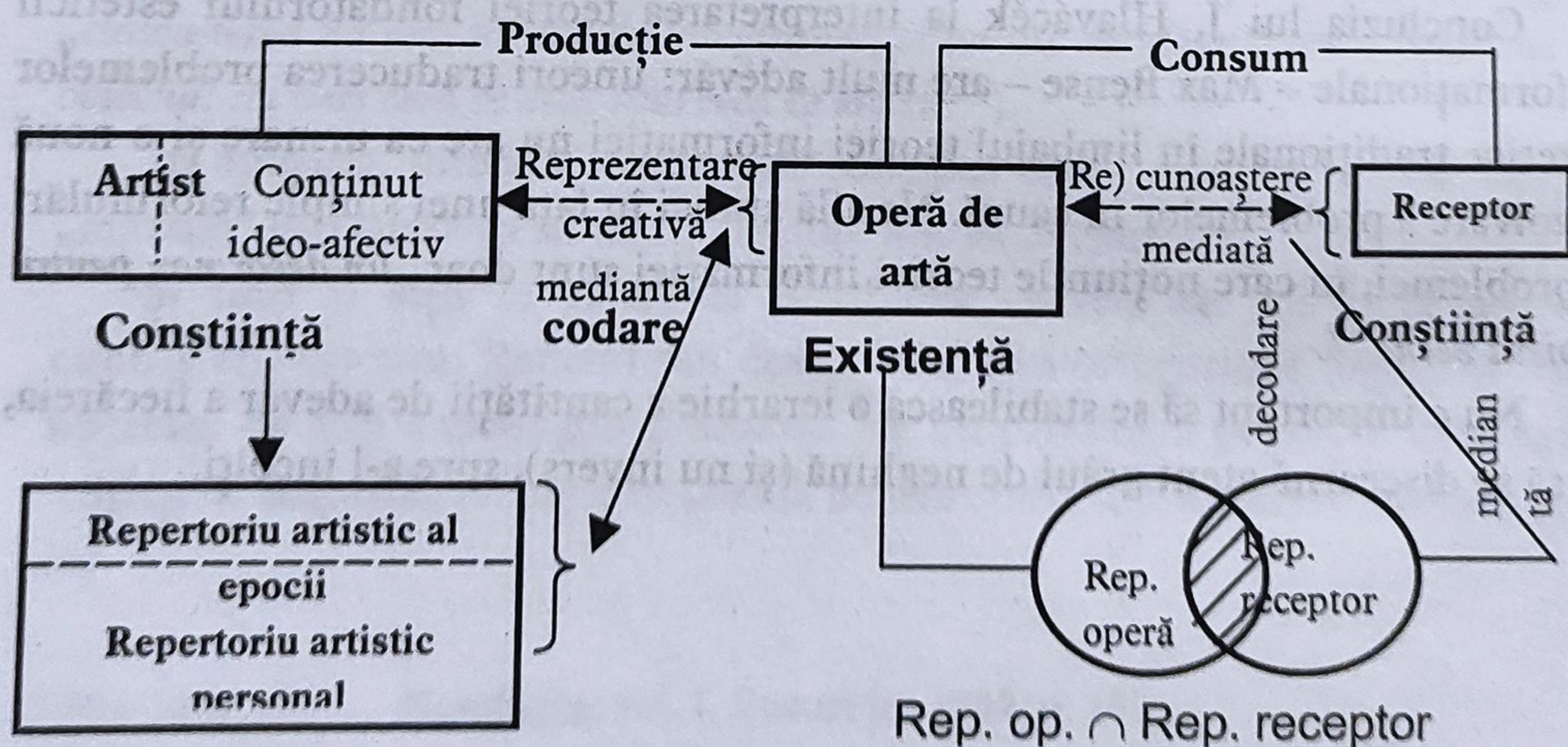
⁷ Josef Hlaváček, *Interpretarea artei programate*, în *Estetică, informație, programare*, op. cit., p. 179.

1.1. M. Bense, îmbinând schema comunicativă cu cea creativă, propune următoarea „schemă a comunicării estetice”⁸:



Acest model cibernetetic pentru receptarea operei de artă intermediază formalizarea categoriilor estetice și corespunde și intențiilor metodologice în predarea literaturii în școală.

Totuși, propunem unele precizări ale schemei, făcând-o mai ilustrativă concepției noastre despre opera de artă, așa cum reiese ea din Partea a II-a a lucrării:



⁸ a se vedea, Max Bense, op. cit., p. 58 și comentarea schemei în: V.E. Mașek, Artă și matematică, p. 152 sq; Siegfried Masser, dezvoltarea esteticii numerice, în Estetică, informație, programare, p. 79 sq.

Deosebiri în schemă sunt atât la producție, cât și la receptarea operei.

În schema creativă:

1 - În schema producției artistice se pornește nu de la artist – reprezentare codare – operă, ci artist – conținut comunicant – reprezentare creativă („obiectualizare”) – operă. Detalierea e necesară deoarece la același artist e posibil să apară modalități de codificare diverse, după fiecare operă; reprezentarea creativă (obiectualizarea) se suprapune imaginii artistice globale și motivelor artistice utilizate pentru configurarea acesteia.

Perturbațiile din schema creativă indicate de Max Bense în cele două scheme: creativă și comunicativă și redată în schema noastră prin linii întrerupte, le considerăm ca întâmplătoare, deoarece pentru autor ele există rar, dacă le raportăm la produsul final, fapt ce corespunde – cel puțin în intenție – statutului de „produs programat – realizat” al operei. Analiza devenirii acesteia o demonstrează: este ceea ce T. Vianu nota la analiza variantelor poeziei „Trecut-au anii ...” de M. Eminescu: „Nu încapă nici o îndoială că finalul poeziei a determinat debutul ei”⁹. Menționăm această corespondență ca o ipoteză de lucru, deoarece „sensul unei opere nu este epuizat de intenția ei, nu este echivalent cu acesta”¹⁰, dar sunt posibile teoretic și situațiile de echivalență: altfel inefabilul (platonian) devine atribut agnostic al stării estetice.

2 - „Codarea” se face pe baza atât a repertoriului epocii cât și a celui personal, orice artist autentic îmbogățind (chiar și când „îl schimbă”) acest repertoriu: „în orice operă mare proporția dintre conformism și noutate este în favoarea celui dintâi”¹¹.

Prin repertoriu de semne înțelegem elementele nemateriale ce constituie „dimensiunea semantică a semnelor”, după formularea lui Max Bense.

3 – Acoladele întrerup comunicarea directă cu produsul sau receptorul deoarece reprezentarea creativă este cea care dirijează codarea, subordonându-și-o, pentru a realiza obiectul estetic.

4 – Considerăm codarea ca mediantă, ea conducând spre conturarea operei artistice cu statutul ei unic, nerepetabil. Reprezentarea creativă a operei este atinsă abia în final: „forma va exista doar la încheierea și reușita procesului”;

⁹ T. Vianu, Estetica, p. 275.

¹⁰ R. Wellek, A. Warren, op. cit., p. 77.

¹¹ G. Călinescu, Principii de estetică, p. 21.

„acele operațiuni erau parcă orientate de către forma în sfârșit descoperită și realizată”¹².

Schema creativă corespunde astfel tuturor atributelor imaginii artistice, așa cum le-am prezentat.

În schema comunicativă:

1 - În loc de „contemplator de artă” (termen care are sens pasiv), preferăm termenul „receptor”, în sensul activ, a ceea ce se numește în cibernetică conexiune inversă;

2 - reprezentarea (re) cunoaștere este mediată atât de conștiința receptorului (= experiența de viață: intelectuală, afectivă, socială, ș.a.), cât și de sistemul semnificațiilor artistice (= repertoriul de semne) accesibil receptorului, deci și ca operant;

3 - opera se prezintă ca suficientă sieși, prin codul ei (nu ca în schema lui Max Bense - prin cel al artistului);

4 - calea directă e decodarea mediantă.

2. Receptorul

Principala problemă discutată în receptare este „consumul de libertate” (a se vedea II, Cap. II, 3.4.1.) datorat „surselor de deformare a actului de recepție”¹³ cum denumesc T. Herseni semnificații estetice de la cuvinte, tropi, la structură și imagine artistică. După M. Bense, opera poate fi receptată în două moduri: o dată ca totalitate individuală, singulară, ca întreg, independent de etapele constitutive ale realizării ei (aspectul macroestetic al produsului artistic) și altă dată în mod opus, ca un supersemn alcătuit din semne individuale distincte și reprezentând o imagine dependentă de repertoriu, și deci statistică (aspectul microestetic).

E o altă formulare corespunzând noilor metode, a vechilor direcții: estetica deductivă a lui Platon și cea inductivă a lui Aristotel („pentru că trebuia să li se dea un nume” - am spune, apelând la un vers - titlu al lui M. Sorescu).

Măsura macroestetică vede obiectul în schema comunicativă, cea microestetică în schema creativă, deci în corelație cu o serie de posibilități oferite de repertoriu.

Dintre toate atributele receptării, acela de transmitere mediată este cel mai important. Această transmitere mediată are două „nivele”, planuri:

¹² L. Pareyson, op. cit., p. 114.

¹³ T. Herseni, Sociologia literaturii, București, Editura Univers, 1973, p. 82-92.

1 – opera de artă este suportul material, purtătorul, forma de mediere a informației estetice;

2 – dar se comunică receptorului mediată de experiența de viață a acestuia;

Primul aspect a fost discutat în multiplele-i manifestări, atribute. Adăugăm că în teoria receptării considerăm obiectul estetic sincron. Al doilea aspect va face obiectul unor analize în acest capitol și în cele referitoare la metodologia analizei literare școlare.

2.1. Experiența de viață ca factor mediant în receptarea estetică

Conform schemei lui Max Bense, o comunicare poate avea loc numai atunci când codul receptorului și cel al operei se suprapun în parte. Neinterfararea lor face ca opera să fie de neînțeles pentru receptor. Suprapunerea totală o considerăm ca necomunicantă estetic – conform teoriei lui Abraham A. Moles – ducând la banalitate¹⁴, vidând gnoseologic opera pentru cititorul respectiv, ca „deja vue”.

Dar nu este suficientă doar cunoașterea semnificațiilor, a repertoriului operei, „fapte” care se pot învăța mecanic, semnele înseși, putând fi ordonate într-o distribuție statistică. În acest caz, oricâte ar cunoaște receptorul, rolul semnelor rămâne doar potențial valorificabil. Intervine aici conștiința receptorului ca factor superior și singurul cunoscător. Deci receptarea operei este intermediată de experiența de viață (în sens cât se poate de cuprinzător) a receptorului: „o poezie există pentru noi când o gândim”¹⁵. Am spune și cum o gândim; iar „cum” este dat de totalul personalității noastre, total valorificabil în momentul receptării: această „valorificare” dă modelul personal al unei opere de artă.

De la teoria empatiei estetice la cunoașterea intelectuală, activă, nu este un hiatus: nici una din ele, singură, nu asigură o cunoaștere estetică complexă.

Intervenția logicului, înlocuirea contemplației pasive (gen: „poezia este un mod ceremonial ș...ș, este forma goală a activității intelectuale”¹⁶) cu atitudine activă, adâncește receptarea. T. Vianu – raționalist – analizând atributele trăirii estetice (instantaneitate și intensitate), nota: „Este sigur că atingerea artei provoacă o primă reacție sentimentală, rapidă și mai mult sau mai puțin vagă, singura de care putem vorbi ca despre o emoție estetică”¹⁷; dar „răsunetul afectiv al operei de artă se însoțește de fapt cu o complicată rețea de fapte intelectuale”, căci „o receptare

¹⁴ A. A. Moles, op. cit., p. 46-47.

¹⁵ G. Călinescu, Principii de estetică, p. 24.

¹⁶ G. Călinescu, Principii de estetică, p. 72.

¹⁷ T. Vianu, Estetica, p. 300.

dezvoltată a artei presupune o conștiință educată și informată. Satisfacția trezită de o operă de artă crește în măsura lucidității cu care stăpânim intelectualmente, înțelegând-o în valorile și mecanismul ei". Astfel, „starea estetică nu este o stare de afectivitate pură, ci se împletește și se sprijină pe un schelet de numeroase acte intelectuale”¹⁸.

„Arta este constituită de gândire”¹⁹, dar și pentru gândire; talentul nu anulează efortul creator, ci îl presupune. Cunoașterea artistică este subiectivă, dar în sensul de idealitate, inefabil.

S. Marcus²⁰ propune o serie a modelelor de receptare ($s_1, s_2, s_3, \dots s_n$) a unei opere de către un anumit consumator, serie care depinde de momentele receptării în timp: $t_1, t_2, t_3, \dots t_n$, în așa fel încât $t_1 \neq t_2 \Rightarrow a_1 \neq a_2$. Este o anulare a operei, analizate doar de pe poziția receptorului; și e inexactă în concluzia ei. Aceste semnificații variabile în timp le considerăm definite de experiența de viață a receptorului. Seria, la rândul-i (cum am demonstrat la P. II, Cap. II), se grupează într-o mulțime cu caracteristici de câmp semantic integrator al modelelor; deci nu serie nenumărabilă doar, ci și ca mulțime convergentă a semnificațiilor determinate de experiența de viață: poezia „Lacul” de M. Eminescu este la vârsta copilăriei o frumoasă poezie despre natură, în adolescență devine un vis de dragoste, ca la bătrânețe să fie o poezie a regretelor unei vârste apuse.

Se ajunge astfel la „schimbarea temei”, dar amintirea vechilor modele potențează și nuanțează modelul următor, care le însumează biografiei sale.

Cercetările lui A.A. Moles și H. Frank²¹ au demonstrat că o operă artistică nu captează atenția dacă nu are o zestre informațională superioară (în conținutul ei ideo-afectiv) celei a receptorului. Acesta, prin selecție (determinată de capacitatea de preluare a fluxului informațional), reduce informația subiectivă prin identificarea de supersemne a căror repertoriu deține o informație mai scăzută, preluabilă de receptor. Moles distinge o informație semantică (prin care se înțelege informația oferită de un repertoriu) și o informație estetică ce ia naștere în procesul de formare a supersemnelor (semnificante estetic) din diverse grupe de subsemne. În această „strategie” a cunoașterii estetice prin selecția și gruparea semnificațiilor accesibili constă consumul de libertate al receptorului.

¹⁸ Ibidem, p. 300.

¹⁹ L. Pareyson, op. cit., p. 51.

²⁰ S. Marcus, op. cit., p. 128.

²¹ a se vedea analiza făcută de V.E. Mașek în Artă și matematică, p. 94-174.

Opera de artă nu apare ca un tot complet preluabil (din punctul de vedere al receptorului), ci e o propunere a unei noi experiențe intelectual-afective. Receptăm opera când se realizează și atât cât se realizează consonanța operei cu noi înșine sau invers, după principiul conexiunii inverse.

Prin operă, receptorul descoperă în sine spații noi, noi atitudini existente doar potențial sau le adâncește, nuanțează, conștientizează pe cele existente.

„Poezia comunică întotdeauna o nouă experiență sau un nou mod de a înțelege cotidianul, sau dă o expresie a unei trăiri a noastre, pentru care ne lipsesc cuvintele, lărgeste conștiința noastră sau ne rafinează sensibilitatea”²².

Această atitudine cognitivă amintește de poezia „Grația” a lui N. Stănescu, dacă reținem că scriitorul este opera sa:

Eu sunt o fereastră,
Un geam, un loc liber
prin care cineva îl vede
pe altcineva.

Caut

.....

să fiu transparent
ca cineva să-l vadă prin mine
pe altcineva.

Îmbogățirea experienței de viață a receptorului (deci și în domeniul cunoașterii estetice) face din receptor un cunoscător avizat, la care preluarea operelor artistice are loc pe o bază mereu lărgită.

Orice receptare este astfel formantă. Unele modele ale operei, propuse de critica literară, deși nu se pot în nici un caz substitui modelului personal, îl îmbogățesc totuși semantic, nuanțându-l prin îndrumarea sau negarea lor ca atitudine de cunoaștere activă.

Dar toată experiența de viață este constituită după anumite variabile ale personalității receptorului.

2.1.1. Structura psihică. Tipul psihologic al receptorului îi va orienta nu numai „gustul”, preferințele literare, ci și modalitatea de cunoaștere, de trăire a operei, de identificare cu lumea ei (ca și selecția ce o operează în această „lume”).

Aptitudinile, înclinațiile – ca însușiri ale personalității umane – vor „colora” modelul personal al operei. Formarea unor deprinderi ca automatisme de comportament va limita selecția în subsemnele estetice, „în stil propriu”, conturând în același stil și fenomenul superizării ca purtător de informație estetică.

²² Eliot, Funcția socială a poeziei, în Eseuri, București, E.P.L.U, 1966, p. 320-321.

Tipul analitic sau cel sintetic vor folosi căi diferite: unii au o viziune, strategie integratoare, trecând apoi la detalii, amănunte, pe când ceilalți, analiticii, vor parcurge drumul invers. Tendința spre sintetizare poate fi o calitate, dar și o sursă de deformare, când sinteza nu se face după suficiente acumulări.

O structură psihică introvertită va sonda în profunzime opera, orientând-o spre sine, pe când extrovertitul o va răsfrânge asupra lumii exterioare, cu măsura caracteristică ciclotimicilor, dar și cu „comoditatea suprafeței” și a activismului realist. Iar raportul între structura conștiinței creatoare și cea receptoare va fi și el – nu de puține ori – generator de stări complementare sau divergente, compensatoare sau de respingere. Numai că nici aceste tipuri psihice nu sunt monoculare, consecvente, întâlnindu-se atitudini extravertite la schizoizi și introvertite la ciclotimici. Variabilele sunt nenumărabile.

Capacitatea de transpunere, de identificare conștient urmărită cu obiectul de cercetat diferă și ea. Concentrarea asupra obiectului estetic sau preluarea fragmentară datorită unor particularități comportamentale afectează puternic modelul personal al operei artistice.

Simțul estetic, ca o înclinație firească a omului spre frumos, este educat și în timp, dar este individualizat și de anumite experiențe, condiții de viață. Sunt doar câteva componente ale structurii psihice, structură considerată ca o coordonată dinamică, mereu întărită sau corectată prin voință, educație (și în sensul de consumator de cultură), mediu social, familial, ș.a.

2.1.2. Concepția despre viață, orizontul științific,

Concepția despre viață, orizontul științific, potențează receptarea, dându-i dimensiunile unui adevărat eveniment intelectual-afectiv formativ.

Polivalența operei îi schimbă acesteia deseori semnificația în funcție de intenționalitatea ideologică a receptorului și de capacitatea lui de sesizare, de extrapolare a sensurilor obiectului artistic. Madonele Renașterii erau, mai ales, expresia unei atitudini religioase: timpul le-a diminuat această semnificație, integrând-o deseori doar ca pe un motiv în expresia estetică.

Totuși, pentru un receptor cu o deschidere sufletească religioasă, apare contemplarea mistică, relevantă; până la divinația artei nu mai este mult.

Arhitectura religioasă islamică, hindusă, niponă, de exemplu, pentru cineva neaderent acestor religii, este doar un obiect de studiu, de admirație; la fel cea creștină pentru un asiatic; sau toate pentru un liber-cugetător.

„Biserica Trei-Ierarhi a fost ridicată în scopuri religioase, dar stârnește emoțiuni artistice” spunea G. Călinescu în „Cursul de poezie”, ținut la Iași în 1938.

2.1.3. Cultura estetică, componentă fundamentală a personalității umane, înzestrează receptorul cu un sistem cuprinzător de criterii apreciative, dar are și sarcina de a forma atitudinea estetică față de viață și profesiune, ca și stimularea capacității de creație artistică.

„În sens restrâns, educația estetică înseamnă educația pentru artă și pentru frumosul social și natural, deci un proces de sensibilizare estetică”²³.

„Cultura estetică subiectivă, ca formație a subiectului, este premisa emoției estetice care, ca percepere și trăire a bunurilor artistice, este singura modalitate adecvată de asimilare creatoare a culturii estetice obiective”²⁴. Dar absolutizarea emoției estetice duce la impresionism.

G. Călinescu, personalitate plină de contradicții, nota, nu fără maliție, că unii „indivizi, incapabili de a se pronunța asupra valorii artistice a unei opere, simt o mare ușurare când printr-un raționament sau prin însușirea părerilor unor critici ajung la încredințarea că se află în fața unei opere valoroase” ; iar „din această frigiditate s-a născut (...) Estetica”. Unde ? „Națiile care cultivă Estetica sunt și cele mai lipsite de simț artistic”²⁵.

D. Popovici, caracterizând activitatea lui G. Călinescu de critic al lui M. Eminescu observă: „Criticul de la București este mai presus de orice un sclav al impresiei imediate”²⁶; „Călinescu este dominat de pasiuni și lucrează sub impulsul fobiilor”²⁷.

Dar cel care – după Pompiliu Constantinescu – prin „critica sa ne-a dezvăluit un tactician destul de contradictoriu, în atitudine intelectuală, deși totdeauna valoros prin ploaia de flori stilistice în care ne adoarme”²⁸ se contrazice: „A numi critic impresionist pe acela care posedă o percepție bogată (...) este prin urmare un nonsens, fiindcă criticul cel mai impresionist este în același timp – nota cu modestia-i caracteristică G. Călinescu – și cel mai familiarizat cu rațiunile”²⁹.

„Să înalțe la rang de lege impresiile lui personale”³⁰ – după expresia lui Remy de Gourmont – este un effort meritoriu, dar nu este și formant estetic, deoarece se oferă norme pentru alte sensibilități, pasivându-le, impunându-le gustul criticului.

²³ George Văideanu, Cultura estetică școlară, E.D.P., București, 1967, p. 110.
p. 231.

²⁴ Ibidem,

²⁵ G. Călinescu,

²⁶ D. Popovici,

²⁷ Ibidem,

²⁸ P. Constantinescu,

²⁹ G. Călinescu,

³⁰ apud R. Wellek, A. Warren, op. cit., p. 331.

Principii de estetică, p. 9 și respectiv 11.

Poezia lui Mihai Eminescu, București, Ed. Albatros, 1972, p. 6.

p. 7.

Scrieri II, E.P.L., 1967, p. 206.

op. cit., p. 205.

Trăirea estetică este un proces complex necesitând angajarea atât a capacităților cognitive, cât și a celor afective și voliționale.

G. Văideanu³¹ deosebește în fondul de cunoștințe estetice însușite de elevi, studenți în procesul de învățământ un fond pasiv și unul activ; observația poate fi extinsă pentru toți receptorii.

În fondul pasiv intră cunoștințele generale despre artă, autori, iar în cel activ „operele cunoscute prin contact direct (...) și cu o atitudine estetică adecvată”. Educația școlară, punând accentul pe istorism, duce la „îmbogățirea” fondului pasiv în dauna celui activ.

Se neglijează astfel una din marile valențe formative ale artei, sesizată, printre alții, și de R. Hubert: „*Emoția artistică, exprimând ceea ce este mai intim în noi înșine, devine totuși unul dintre cele mai puternice moduri de integrare în societate*”³².

Deschiderea pentru marea artă trebuie educată; de aici importanța componentei estetice în formația receptorului. Arta se „democratizează”, ieșind din preocuparea doar a „rafinatilor”, socializându-se prin educația estetică.

2.1.4. Angajarea socială (profesională, politică) nuantează și direcționează receptarea. Arta, reflectând cele mai diverse sfere sociale, preia și informații specializate din aceste domenii de activitate; receptarea devine astfel „profesionalizată”, datorită mijloacelor proprii de a-i analiza motivele componente.

Dacă memoria regresivă din starea preagonică are pentru un neavizat valoarea de imagine artistică, pentru un psihiatru nu face decât să anunțe moartea; la fel calmul, revenirea echilibrului mental la unii alienați în situația amintită³³.

Direcționarea receptării, caracterul angajat sau angajant depind în mare parte de atitudinea de clasă a receptorului. Educarea la acesta a unei atitudini politice ferme nu înseamnă și abordarea sociologizantă, vulgarizatoare a obiectului estetic, ci decodarea operei de pe poziția unui cunoscător angajat politic.

Așa cum se va vedea și la discutarea modalităților de relevare a conținutului ideo-afectiv și a temei operei (Partea a patra, cap. II, 1.2.) și în această atitudine, ca angajare socială, nu numai în schimbarea mediului istoric, își găsește punctul de plecare ceea ce vom numi schimbarea temei, tema dobândită.

³¹ G. Văideanu, *Cultura estetică școlară*, p. 214-215.

³² R. Hubert, *Traité de pédagogie générale*, Paris, P.U.F., 1965, p. 434.

³³ a se vedea I. Biberi, *Viața și moartea în evoluția universului*, (Cap. IV, Psihologia muribunzilor), București, Editura Enciclopedică română, 1971.

2.1.5. Experiența de viață a receptorului ca individ integrabil social este ceea ce, deseori, se consideră a fi trăirea vieții proprii.

Suma experiențelor trăite dau conținut distinctiv, unic unei vieți. Nu insistăm asupra importanței acestei coordonate în personalizarea receptării; o semnalăm doar ca o componentă esențială a stilului propriu de receptare artistică. Datorită individualității ei, în metodologia receptării operei literare este o „constantă” care condiționează actul cognitiv estetic, mai ales în cadru organizat pe colectivități: clase, ani de studiu, grupe studențești, ș.a.

În manualele cu care „se face” educația estetică copiilor din ciclul gimnazial, de exemplu, sunt cuprinse opere al căror univers depășește cu mult puterea de înțelegere a copiilor. Cum să se procedeze: prin „infantilizarea” operelor sau să le rezolvăm ca pe niște „probleme” de cunoaștere supuse cercetării? În cazul întâi realizăm sensibilizarea, dar nu de puține ori creăm o imagine deformată a viitorului receptor asupra operelor și autorilor studiați în școală, imagine care poate persista întreaga viață, determinându-i gustul și direcționându-i selecția operelor.

3. C o n c l u z i i. Variabilele discutate nuanțează, personalizează receptarea, o direcționează ideologic. Dar nu luate izolat, ci intercodiționându-se reciproc. Alte variabile sunt cele privind receptarea diacronică, dar aceasta nu este o problemă a individului, ci una de istorie literară. Nu există un tip teoretic de receptor ideal, ci unul concret istoric, ce trăiește într-o anumită structură socio-economică, într-un anumit moment istoric, într-un context cultural

A-i însuma pe cei ce coexistă într-o generație anume este comod, dar și nivelator; totuși anumite caracteristici comune sunt, ca reflex al structurii „momentului” respectiv.

Crearea unui model personal al operei de către receptor i-a preocupat și pe esteticienii români.

M. Dragomirescu îl definește în termeni specifici „bilologismului” său estetic, dar sugestiv: „*Toți cei ce citesc, văd, aud o operă, nu citesc, nu văd, nu aud însăși acea operă, ci ceea ce conștiința fiecăruia îi îngăduie să vadă din ea*”, opera rămânând doar „*prototipul unei specii*”³⁴. Într-o formulare actualizată, I. Coteanu observă că receptorul își adaptează codul la cerințele impuse de devierea semantică, traducând mesajul printr-o „*serie de echivalențe cu cele care au determinat construirea*”³⁵. Dar aceste echivalențe sunt determinate și de

³⁴ M. Dragomirescu,

Teoria literaturii, cap. II, 19,
op. cit., p. 17.

³⁵ I. Coteanu,

structura repertoriului propriu, de treapta de înțelegere a receptorului, ca și de raportul între nivelul sentimentului estetic pe care îl reclamă opera și nivelul accesibil acestuia.

În capitolul referitor la atributele imaginii artistice s-a arătat în ce constă acest consum de libertate și limitările lui. Totuși - în cadru organizat instituțional (ne referim la învățământ) - fără o sensibilizare estetică este imposibil ca receptorul să fie pus în consonanță cu opera.

C. Parfene, într-un studiu sintetizând o experiență metodologică îndelungată, insistă asupra acesteia, ca o premiză a reușitei.

„Trecerea informației estetice de la emițător la receptor presupune interesul artistic din partea celui din urmă: ca „o coparticipare” în procesul receptării; „emoția nu e izolată pe nici una din treptele receptării. Ea poate fi de intensitate variabilă, dar nu poate lipsi”; „gradul de rezonanță este în raport direct proporțional cu disponibilitatea afectiv-intelectivă a receptorului”³⁶.

★

★

★

Receptarea trebuie să include toate nivelele de realizare ale operei de la receptare stilistică, la motive și imaginea artistică integratoare, la conținutul ideo-afectiv și determinarea lui istorico-socială.

Pornind de la receptarea afectiv-intelectivă a operei, se ajunge la sesizarea, prin analiză, a formelor specifice de comunicare și apoi la regruparea și reordonarea elementelor componente într-o imagine artistică integratoare semnificantă, realizându-se astfel, după nivelul fiecărui receptor, refacerea drumului creației respective: *„Opera literară este un obiect estetic capabil să genereze experiența estetică”³⁷.*

Apropierea de cele trei mari coordonate ale operei, conținutul ideo-afectiv și temă - imaginea artistică semnificantă - codul ales, constituie programa mentală care a organizat și opera.

Orice operă își are programa ei. Ideal este să o descoperim, spre a o înțelege în toată complexitatea ei: va fi diferența - pornind de la o imagine artistică a lui L. Blaga - între bucuria contemplării „interesate” a unei cireșe și cea a înțelegerii copleșitoarei „taine coapte”, ca parte întreagă a marii naturi, taină ce poartă în sine întreaga fire în repatabilitatea și devenirea-i continuă.

³⁶ C. Parfene, op. cit., p. 21-22.

³⁷ R. Wellek, A. Warren, op. cit., p. 319.

PARTEA A IV A

METODOLOGIA RECEPTĂRII TEXTULUI LITERAR

CAPITOLUL I

ANALIZA LITERARĂ CA METODĂ SPECIFICĂ DE CERCETARE A OPEREI LITERARE.

1. Analiza literară

Studiind analiza literară nu doar ca moment inițial al actului critic, ci și din perspectiva funcționalității ei educative, C. Parfene consideră că aceasta „este calea specifică, dialectică, de cunoașterii a valorii estetice a operei literare” prin contactul nemijlocit cu textul, fiind de asemenea, și „drumul spre integrarea operei în universul nostru sensibil”¹.

Ca metodă specifică studiului literaturii analiza literară, folosește datele științelor literare (deci ale teoriei, criticii și istoriei literare). Datorită acestui fapt, modalitățile de analiză literară diferă după concepțiile despre opera literară și cele referitoare la receptarea acesteia.

Astfel, „analiza, înțeleasă ca punct terminus al teoriei (n.n. și am adăuga: și ca moment inițial), suportă presiunea acesteia, se pliază la exigențele demonstrației”, încât „desprinderea ei de sistema generală devine anevoioasă, uneori cu neputință”².

Dar metoda ar trebui să fie indiferentă unei angajări pe poziția unei singure teorii, rămânând receptivă tuturor mijloacelor ce și-au dovedit o cât de mică eficacitate în analiza fundamentală sau cea cantitativă a operei, gata să utilizeze acel procedeu care corespunde cel mai bine semnificațiilor estetici definitorii ai unei opere date.

Demonstrarea acestui adevăr a intenționat-o C. Parfene în lucrarea amintită. Pornind de la unele sugestii ale lui I. Pascadi, C. Parfene nota: „Absolutizarea uneia sau alteia din metodele de analiză (...), cum se întâmplă adesea în câmpul larg al investigației literare specializate, nu este în măsură să dea o imagine unitară asupra unei realități spirituale atât de complexe, cum este opera literară. Receptarea operei include, adesea, în mod sincretic, nediferențiat, toate nivelele: construcția lingvistică, nivelele psihologic, sociologic și estetic”; „Pentru aceasta,

¹ C. Parfene, op. cit., p. 69.

² Al. Tudorică, Analiză de text, în Analiză și interpretare, p. 405.

metoda analitică utilizată în școală va trebui să se constituie ca o sinteză a diverselor metode folosite în investigația specializată, dar adaptate la specificul procesului didactic", „alternarea perspectivelor (genetice, psihologice, sociologice, structurale)” subordonându-se specificului estetic al redării artistice.

Observațiile se încheie cu nostalgia tuturor celor ce se apropie fără prejudecăți de obiectul estetic: „Metoda rămâne, deocamdată, un ideal de atins”³.

Dar, poate tocmai aceasta-i important: un ideal atins dispare; veșnica investigare a „născocitorului” (cu un termen arghezian) este atributul suprem al umanității, deci și al esteticului, ca specific uman.

Considerarea obiectului estetic în tripla sa manifestare: gnoseologică ca scop, estetică ca modalitate și stilistică prin expresie materială, concretă, ca și definirea imaginii artistice (ca faptul de viață cu aparență de realitate și caracter de generalitate creat de autor pentru a-și prezenta tema, ca viziune implicită despre lume, prin procedee concret-senzoriale, folosind forța expresivă a limbajului), creează baza teorică necesară abordării operei literare, cu toate atributele ei. Arătam că absolutizarea oricărui principiu sau, mai exact, omiterea oricăruia dintre ele, duce la vidarea operei de semnificații estetice verificabile, eșuând în imperiul atributelor „ideale”, „ambigue”.

Funcția analizei literare este deci sesizarea valorilor multiple ale operei, prin recrearea ei într-un model personal. Cum opera rămâne, cel puțin în practica învățământului, ca o „constantă”, înseamnă că dimensiunile modelului sunt date de atributele comunicării estetice și de cele ale receptorului. Deci aici sunt centrele (căci sunt două) ce trebuie sensibilizate, educate, formate și integrate cunoașterii estetice prin sistemul personal de orientare. Primul centru, cu caracteristicile sale, l-am analizat prin atributele operei, al doilea prin cele ale receptorului.

Realizarea unei conexiuni inverse operă-receptor asigură continua expansiune calitativă și cognitivă artistică a modelului.

Ceea ce credem e o problemă personală; pentru a convinge pe alții sunt necesare sunt necesare argumente. Dar când „alții” sunt personalități în formare, cu structuri diferențiate, coautori ai formării lor, nu putem convinge decât făcându-i să înțeleagă; dar nu prin „cugetări” expuse frumos, ci prin adevăruri demonstrabile și verificabile. Tocmai aceasta este funcția educativ-estetică a analizei literare.

Analiza literară nu este o teorie, ci o componentă a metodologiei artistice ca ansamblu de procedee, reguli și tehnici folosite în cercetarea domeniului estetic. Instrumentarul de investigație prezintă o mare diversitate

³ C. Parfene, Literatura în școală, p. 73.

de soluții metodologice, de la metode proprii la cele hermeneutice, împrumutate de la alte discipline: inducția și deducția, analiza, sinteza și comparația, metoda experimentală, cele psihologice, fenomenologice, existențialiste, structurale, ș.a. Modernizarea și transferul metodologic dinspre științele exacte, a dus la înmulțirea considerabilă a metodelor cantitative (informaționale, cibernetice, semiotice, de analiză contextuală, de stilistică structurală, de prozodie matematică, etc.), care acționează complementar cu metodele fundamentale, calitative, și nu ignorându-le.

Metodele de investigare a textului literar se pot grupa în extrinsece (istorică, sociologică, psihologică) și intrinsece, în interpretative sau descriptive.

Analiza literară este deci o formă, un mijloc de cunoaștere, deci va urmări căile procesului de cunoaștere, folosind, după situații, fie o strategie deductivă, fie una inductivă. Etapele sunt date de constituenții lanțului: sensibilizare eestetică-intuiție-analiză-cunoaștere estetică-capacitate estetică (nou formată) – aprecieri valorice-integrare în sistemul cognitiv estetic-integrare, restructurare în sistemul de viață personal comportamental.

Ordonarea acestor constituenți nu este rigidă, mutațiile fiind impuse de variabilele operei sau ale receptorului (iar în învățământ, și de complexitatea colectivului de receptori).

Prin intuiție nu înțelegem o relevație quasi-mistică, o „viziune interioară” (după K. Jung), ca o percepere directă, nemijlocită de aprehensiunea intelectuală; nu comparăm intuiția estetică nici cu instinctul, cum face în ultima instanță G.B. Dibble: „*instinctul și intuiția încep în părțile extraconștiente din noi înșine (...) și se arată deopotrivă de neașteptat la lumina conștiinței de toate zilele. Impulsiunile instinctului și incităările intuiției sunt născute în secret total. Când apar, ele sunt în mod necesar aproape complete, iar venirea lor în conștiința noastră este instantanee*”⁴.

Concepem intuiția ca pe o treaptă a cunoașterii la care se ajunge prin acumulări repetate, ca și în inspirație; amândouă sunt în realitate pregătite de activitatea mentală prealabilă, de experiențe spirituale acumulate anterior, precum și de corelarea inconștientă a datelor respective.

Analiza literară nu este un proces formalizat, etapizat, algoritmizat, ci, în momentele și structura ei, este dedusă din specificul operei, adecvându-se acesteia ca strategie, nu invers: metoda este pentru cunoașterea operei, nu analiza pentru demonstrarea metodei. Aceasta a fost și mai este încă greșeala

⁴ G.B. Dibble, Instinct and Intuition, p. 124, apud Alice A. Bailey, De la intelect la intuiție (traducere), Aninoasa-Gorj, Editura RAM, p. 30.

fundamentală a analizei literare: a preluat metodele propuse de diverse teorii literare, aplicându-le mecanic: de la o intenție bună s-a ajuns la un mijloc de constrângere a operei, deformând-o sau chiar anulând-o.

Exemple sunt suficiente: în „Somnoroase păsărele”, subiectul liric urează „noapte bună” păsărelelor – concluzionează M. Dragomirescu, creatorul unei metode riguros biologice ...; Gh. Bulgăr – ca stilist – analizând tulburătorul „Cântec de noapte” de L. Blaga și referindu-se la strofa:

„Pietre sunt și iarăși pietre.

Pe poteca mea de dor

Greu se lasă, greu se lasă

Dumnezeul pietrelor”.

conchide: „*dumnezeul pietrelor, ca întruchipare a demonului care se opune iubirii sale, un simbol de mare adâncime metafizică, poate o imprecăție ca o sudalmă, ca în limbajul popular (dumnezeii ...)*”⁵ (!) Nici structuralismul nu e departe de asemenea mostre: mai ales că, nefiind stabilit ce e libertatea (călcâiul lui Achile al structuralismului), ar putea analiza pe „nivele” orice operă, indiferent de valoarea artistică. Astfel, demonstrează ceea ce nu poate defini.

Și, ca să nu uităm manualele dinainte de 1989, cu efectul lor organizat prin instituționalizare: „Literatura” pentru clasa a XI-a (licee), analizând unele opere de Ion Barbu, după criterii tematico-ideologice și sociolizante, deduce, spre exemplu, că „*Riga Crypto o îmbie pe laponă Enigel cu fragi și alte bunătați*”, iar copilul din „*După melci*”, „*ca exponent al sărăcimii satelor ce suferea de o foame endemică*”, se duce să culeagă gasteropode „*pentru a-și îmbunătăți hrana*”⁶ ...

2 Principiile și procedeele analizei literare

Principiile și procedeele analizei literare sunt deduse din principiile receptării operei literare și din atributele imaginii artistice; procedeele, ca strategie de relevare a semnificațiilor, se structurează pornind de la teoria cunoașterii și de la specificul obiectului estetic.

2.1. Odată cu metodele intrinsece, primatul textului devine premiză cunoașterii operei. De altfel, aceasta se presupunea și înainte. Voltaire nota: „*voi susține totdeauna că poți trage mai mult folos din douăsprezece versuri de Horățiu sau Virgiliu, decât din toate criticile care s-au scris asupra acestor doi mari*

⁵ Gh. Bulgăr, op. cit., p. 241.

⁶ Literatura Manual experimental pentru clasa a XII-a (licee), București, E.D.P., 1976.

oameni". Iar Saint Beuve deplângea cu nostalgie și tristețe „*plăcerea lecturii*", pe care orientările scientiste – la care avea și el merit – o diminuaseră. Reîntoarcerea la text apare ca o tendință spre obiectivitate. „*Orice operă - scrie T. Todorov - este în acest sens cea mai bună descriere posibilă a sa; în întregime immanentă și exhaustivă*"⁷.

Caracterul unic al expresiei al unei opere nu poate fi mijlocit, definit sau descris; cel mult poate fi prevenit sau sensibilizat intelectual receptorul asupra valențelor scriiturii.

Revenirea la text nu înseamnă însă absolutizarea mijloacelor lingvistice (cum nu de puține ori face metoda stilistică), ci a aborda textul sub toate aspectele: ca semnificant estetic, ca relevant intuitiv-emoțional, ca expresie lingvistică, ca structură polimorfă, organizată cu intenționalitate estetică, deci ca obiect estetic la toate nivelele realizării sale.

2.2. Conținut-formă. Viziunea structuralistă a operei. Această diferențiere – generată mai mult de necesități metodologice – crea posibilitatea tratării separate a celor două aspecte.

Deși imaginea este tentantă prin „simplitatea” ei didactică, este și fundamental eronată, deoarece aplicarea ei în practica analizei creează iluzia unei corespondențe biunivoce ce postulează cele două planuri indefinibile estetic.

Opera ar deveni astfel suma acestor corespondențe, ceea ce ar duce la o reprezentare fragmentizantă a semnificanțelor estetice, ca divizibili. Acest impas au încercat să-l depășească structuraliștii. Teoria lui R. Wellek și A. Warren stă la baza modalităților actuale de cercetare a operei, dar – am spune – numai în aparență: „*În loc de a separa opera în două părți, formă-conținut, noi distingem - afirmă autorii amintiți - mai întâi materialul operei și apoi forma, cea care organizează estetic materialul. Într-o operă literară izbutită, materialul este complet asimilat de formă: ceea ce era lume a devenit limbă (...)*"⁸; „*Prin diversitatea materialului unei opere literare înțelegem mai ales ideile, personajele, tipurile de experiență socială și psihologică*"⁹.

Aceste materiale trebuie amalgamate, spre a deveni o structură coerentă, semnificantă. Trăvialul amalgamării amintește de trăvialul oniric din

⁷ T. Todorov, *Littérature et signification*, p. 8, apud Al. Tudorică, *Analiza de text...*, p.405.

⁸ R. Wellek, A. Warren, *Teoria literaturii*, p. 319-320.

⁹ Ibidem, p. 322.

psihanaliză (cu etapele-i cunoscute: condensarea, deplasarea, dramatizarea și elaborarea secundară, ca moment al retușărilor făcute de super-ego).

Structura este analizabilă nu pe „materiale”, ci pe „nivele”: „Materialele operei sunt: la un nivel cuvintele; la alt nivel experiența comportării umane; în sfârșit, la alt nivel, ideile și atitudinile umane. Toate aceste materiale, inclusiv limba, există și în afara operei literare, dar în alt mod; însă într-un poem sau într-un roman izbutit ele sunt antrenate în relații polifronice de dinamica scopului estetic”¹⁰.

Am fi tentați să recunoaștem în această formulare mai degrabă cele trei principii: lingvistic, estetic (faptul de viață, corealitatea, ca experiență umană) și gnoseologic. „Nivelele” acestea ar fi realiste, verificabile în manifestările lor.

Conținutul termenilor „nivele”, „structuri” ale operei nu este precizat de autorii „Teoriei literaturii”. Îi întâlnim cu diverse semnificații: „complexitatea o putem găsi la un singur nivel sau la mai multe nivele. La Hopkins, complexitatea ține în primul rând de construcția frazei, de sintaxă, de prozodie; complexitatea o putem întâlni, de asemenea, la nivelul imagisticii, sau a tematicii sau la nivelul atmosferei, sau al intrigii: operele de o valoare deosebită sunt complexe în aceste straturi superioare”¹¹. Straturile inferioare n-au sens dacă nu se supun intenționalității comunicative estetice: „trebuie să ne întrebăm dacă armoniile de orgă se potrivesc cu intriga, cu personajele, cu tema. Folosit de poeți minori în compoziții pe teme banale, stilul lui Milton a devenit fără voie ridicol”¹²; „fiecare generație găsește în ea (n.n. în operă) anumite nivele sau structuri lipsite de «frumusețe» sau chiar de-a dreptul urâte (...) și totuși găsește că din punct de vedere estetic întregul este satisfăcător”¹³.

Reținem deci:

1. există nivele complex semnificante;
2. tot nivele sunt: sintaxa, construcția frazei, prozodia, atmosfera, intriga;
3. se disting straturi inferioare și superioare; cele inferioare devin semnificante numai prin cele superioare;
4. nu este o condiționare obligatorie între nivelele unei structuri literare, chiar și fiind capodoperă; aceasta poate fi neartistică („chiar urâtă”) la un nivel, dar estetică în întregul ei.

¹⁰ Ibidem, p. 320.

¹¹ Ibidem, p. 325.

¹² Ibidem, p. 325.

¹³ Ibidem, p. 328.

Astfel, termenii nivele, straturi sunt doar instrumente operaționale de segmentare pe verticală a operei conform celor trei principii enunțate; „nivelele” sunt deduse, cerute din necesități metodologice (analitice) ale întregului, iar nu ca realități componente ale întregului.

Avantajul acestei perspective este că analizează forma ca organizare în scop semnificant estetic a materialului operei, dar, spre a evita împărțirea întregului în formă - conținut, procedează „geologic”, pe straturi, identificând-redundant-rolul organizator al conținutului estetic pentru materialele (pe nivele) devenite, funcțional, relevante artistic sub „presiunea” scopului estetic.

Reluăm: forma este „cea care organizează estetic materialul”, iar materialul este „ceea ce era lume”. În acest fel, forma devine estetizantă (ca agent), iar materialul-inert, eludându-se momentul receptării artistice a realității. Astfel, momentul prim, al constituirii conținutului ideo-afectiv, devine comun cu cel al cunoașterii în general, esteticul apărând doar ca un atribut al formei, iar dimensiunea estetică, ca atitudine gnoseologică, fiind anulată.

Opera literară, ca structură amalgamată formal, ar putea fi analizată pe nivele, structura fiind considerată deci – la fel ca și la fenomenologi – natură, realitate pe care o descoperim (și demonstrăm) studiindu-i straturile.

Astfel autorii sunt niște demiurgi ce impun forme și legi, care nu-s afectate de perspectiva efortului de cunoaștere a lor, aidoma naturii.

Cum s-a văzut la analiza atributelor operei, expresia materială a acesteia (= forma) crește, crescând (tranzitiv) conținutul ideo-afectiv comunicant, organizată de acesta și reorganizându-l în scopul reliefării semnificațiilor sale.

Distincțiile formă-conținut sau formă-materialul operei ajung la același punct, numai că a doua restrânge independența formei și a conținutului, distingându-le pe verticală.

Considerând drept nivele ale operei attributele imaginii artistice ca semnificant, obținem o structură reală a operei. Astfel, distingem ca nivele:

1. valoarea gnoseologică, ca o cunoaștere manifestată;
2. conținutul ideo-afectiv comunicant;
3. imaginea artistică ca formă de comunicare;
4. compoziția ei ca potențare a semnificațiilor nivelelor 2 și 3;
5. expresia stilistico-lingvistică, ca mijloc de „obiectualizare” a conținutului ideo-afectiv și a imaginii artistice.

Nivelul 2 este dedus, iar nivelul 1 este semnificarea nivelului 2. Opera se manifestă „material” prin nivelele 3, 4 și 5 (a se vedea și Partea IV, Cap. II, 2).

Semnificații nivelelor superioare îi implică pe cei din nivelele inferioare, potențându-i estetic. După rangul nivelului, se observă o subordonare progresivă și amalgamarea până la disoluție a semnificațiilor în „pasta tranzitivă a limbii” și în expresii lingvistice poetice, ca puncte de discontinuitate și, respectiv, de continuitate, a mesajului estetic.

Redundanța pe nivele este o corespondență cu semnificații mereu mai limitate, „specializate” pe măsura identificării ei pe planurile inferioare, care devin semnificante numai în perspectiva întregului. Corespondența nivelelor este o ipoteză. Astfel, pot fi incluse în cercetare și operele literare care nu sunt „perfecte”, evitându-se eșuarea în teoria capodoperei.

2.2.1. Raportul între semnificații și nivele într-o operă literară.

Vom ilustra natura acestui raport prin referire la basmul popular (publicat de P. Ispirescu) „Tinerete fără bătrânețe și viață fără de moarte”.

Pe planul conținutului ideo-afectiv și al imaginii artistice se realizează un ton grav, existențial: fericirea nu se poate găsi decât în bucuria creației și a aspirației către desăvârșire, iar nu trăind o viață numai pentru sine, egoistă, în care timpul nu mai poate avea conținut; poți avea iluzia fericirii, dar momentul adevărului vine, greu, pedepsitor: când întreabă la întoarcere de Gheonoaie, Scorpie, „*locuitorii râdeau de dânsul, ca de unul ce aiurează*”; iar în final „*o palmă-i trase Moartea lui, (...) și căzu mort și îndată se și făcu țărână*”.

Semnificații artistici superiori (de altfel, singurii estetici) sunt în același timp și momentele (= motivele) narațiunii: încercările grele prin care trece, irosindu-și viața pentru o „fata morgana”. E drama neînțelegerii adevărului vieții, pe care poporul a sancționat-o estetic. Dar pe planul semnificațiilor împrumutați vieții cotidiene, se observă lipsa de experiență scriitoricească a lui P. Ispirescu:

1. „Taci, dragul tatei – zicea împăratul – că ți-oi da împărăția cutare și cutare, taci, fiule, că ți-oi da de soție pe cutare sau cutare față de împărat și multe d-alde astea”; constatăm că momentul este „expediat”.

2. Se lupta vitejește cu caii, apucându-i „pe câte unul de coadă” și trântindu-i; sau:

3. „Făt-Frumos, dându-i pinteni calului, ieși pe poartă ca vântul, și după dânsul carele cu merinde”: demnitatea imaginii este violentată, devenind scenă de comedie.

4. Calul „o dată se scutură și el, și toate bubele și răpciuga căzură de pe dânsul și el rămase un cal gras, truș și cu patru

aripi" (atributele gras, trupes sunt pentru alte animale, nu pentru cai de viteji).

5. Retează piciorul Ghionoalei și capul Scorpiei cu săgeata.

6. Când să treacă pădurea din preajma palatului zânelor din tărâmul „Tinereții fără bătrânețe ...”, „se urcă (n.n. pe cal), făcu probă ...”; deci „pe probate”.

7. Superioritatea permanentă a calului: „Calul să-ți trăiască, Făt-Frumos - îi zice Gheonoaia - (...) căci de nu era el te mâncam fript”; când să revină în împărăția tatălui său, are loc o adevărată tocmeală cu calul, care și câștigă.

8. Și exprimarea lingvistică este deficitară:

- „atunci calul, ținându-și răsuflarea, zise: strânge chinga”;

- „se pregătiră de plecare, se îmbrățișară cu femeile și (...) porniră (subiectul multiplu este Făt-Frumos și ... calul);

- „cum se dete jos, calul îi sărută mâna ș...ț” (lui Făt-Frumos).

Dar basmul, prin semnificațiile sale și imaginea artistică, se înscrie ca o operă definitorie pentru concepția poporului nostru: „Formula (n.n. a basmului) nu e decât manifestarea unei idei oarecare”¹⁴, nota M. Eminescu prin 1871.

Semnificanții nivelelor inferioare nu sunt programați; deseori sunt neglijăți. Eminescu, referindu-se la „imperfecțiunile” folclorului literar, observa: „Farmecul poeziei populare îl găsesc în faptul că ea este expresia cea mai scurtă a simțământului și a gândirii. Lăsând la o parte tot ce e nenatural, ea nu este decât limba simțământului, și pentru ca această limbă să fie totdeauna curată, adeseori se renunță la rimă și căutându-se cuvântul cel mai apropiat nu se impune nici o silă la constituirea versului”¹⁵. Prin această idee, se întâlnea cu Alecu Russo, care se exprimă metaforic: „Privighetoarea nu e frumoasă, dar cântecul ei e din rai”¹⁶.

Apropiat de basmul „Tinerețe fără bătrânețe și viață fără de moarte” este și motivul eminescian - de inspirație folclorică - „Miron și frumoasa fără corp” - ca veșnică aspirație spre fericire. Motivul a rămas nerealizat, nefinisat estetic. Găsim că acest motiv ar fi putut deveni reprezentativ pentru romanticul

¹⁴ I. Rotaru, Eminescu și poezia literară, București, E.P.L., 1965, p. 29.

¹⁵ I. Rotaru, Eminescu și poezia literară, București, E.P.L., 1965, p. 33.

¹⁶ A. Russo, Scrieri alese, Biblioteca pentru toți, p. 292.

Eminescu, complementar „Luceafărului”, care încheie o aspirație, dar ar fi deschis cale alteia.

Demonstrarea adevărului că imaginea artistică semnificantă conferă valoarea operei și nu „straturile” lexical, gramatical, fonetic, că acea corespondență „pe nivele” este o iluzie structuralistă s-a făcut implicit la analiza atributelor imaginii artistice; planurile fonetic, gramatical, chiar lexical dobândesc valori semnificative estetice numai în perspectiva întregului. De aceea considerăm ca activ, creant estetic conținutul ideo-afectiv (în care se include și intenționalitatea comunicativă) care se manifestă printr-o imagine artistică semnificantă estetic. Cele două nivele sunt într-o corelație nu doar de la semnat la semnificant, ci și în una de intercondiționare.

Abia realizarea imaginii artistice conferă planurilor inferioare valori relevante ale conținutului. „Forma în artă, adică aparența ei, este astfel un reflex al conținutului”¹⁷. Distincția apare doar cu funcție metodologică. „Analiza elementelor care întregesc o operă de artă permite astfel distincția teoretică dintre conținutul ei de valori, aparența ei sensibilă și relațională, adică forma ei, motivul și materialul ei. Dar numai adaptarea reciprocă a acestor elemente în interiorul unității estetice analitice reconstituie ceea ce putem numi o operă de artă”¹⁸.

Comentarea formei operei înseamnă: 1/ analiza sferei de cuprindere și a calității semantico-ideologice a tematicii ei, incluzând în acest conținut ideo-afectiv coordonata atitudinală socială a scriitorului, dar și cea dedusă din operă; 2/ analiza atributelor imaginii artistice, atât a celei generale, cât și a motivelor ei componente, la toate nivelele semnificative: de la calitatea faptului de viață (ca valoare expresivă comunicativă a imaginii artistice), la motivele componente (ca relevante ale imaginii artistice); de la organizarea acestora (ca manifestare potențată semnificant a imaginii artistice), la calitatea expresiei lingvistice (în funcția și de agent concret-senzorial, intuitiv, semnalizant al informației trăirii estetice a conținutului ideo-afectiv).

Deci comentarea formei înseamnă analiza valențelor comunicante ale celor trei nivele, principii care stau la baza configurării și a receptării operei ca obiect estetic. Calitatea oricărui component este dată nu de aspectul stilistic în sine, faptic sau ideologic, ci de capacitatea relevantă, comunicantă a oricăruia dintre aceste aspecte integrate sub forma trăirii estetice de o conștiință a unui receptor „ideal” (nu în sensul de artă desocializată); cunoașterea se face astfel estetic, adică prin trăire, participativ, ca experiență directă ce se integrează biografiei proprii.

¹⁷ T. Vianu, *Estetica*, p. 83.

¹⁸ T. Vianu, *Estetica*, p. 92.

Analiza se va face orizontal la nivelul imaginii artistice semnificante și a motivelor componente, în organizarea lor, și vertical, prin subordonare acestui nivel a tuturor semnificanților semantici, prozodici, lexico-gramaticali sau fonetici.

2.3. Observații asupra metodei structuraliste.

Unele precizări asupra structuralismului sunt necesare datorită aportului însemnat al acestei direcții și teorii în configurarea metodelor contemporane de analiză a textului literar.

Structuralismul, ca viziune, impune definirea operei literare ca „natură”, „cerând ca ea să-și ajungă sieși”; „în același timp însă opera ajunge să fie considerată o monadă leibniziană, al cărei sens este închis în sine, iar obiectele pe care le descrie pentru a-și asigura obiectivitatea nu populează decât propria ei lume”¹⁹. Ca metodă, viziunea unitară rămâne doar o premisă, accentul în cercetare fiind deplasat pe „nivelele” structurale.

Postulând literalitatea, structuraliștii analizează textul dat (scriitura, în sensul folosit de M. Dufrenne), demonstrând funcționalitatea semnificanților fiecărui nivel în cadrul întregului artistic. Opera poetică este o structură funcțională, iar diversele ei elemente nu pot fi înțelese în afara conexiunii lor cu întregul. Celebrele „Teze” din 1929 ale Cercului lingvistic de la Praga, proclamau că „*elemente obiectiv identice pot avea, în structuri diverse, funcții absolut diferite*”²⁰. „Tezele” stăruiau asupra pluralității nivelelor limbii poetice (fonologic, sintactic, metric, etc.) și, mai ales, asupra interacțiunii și a variabilității raporturilor reciproce dintre un nivel și altul, cu alte cuvinte asupra „*ierarhiei specifice a valorilor poetice*”²¹.

Însuși R. Jakobson, reprezentantul cel mai autorizat al direcției structuraliste, nu a demonstrat niciodată ce este literalitatea, dar, analizând un text recunoscut ca artă, îi va indica excelent „structura obiectivă”. Obiectivitatea structuralistă în analiza textului presupune pentru o operă dată (mai ales poetică) o singură analiză valabilă. Pretenția unicității modelului propus nu ține cont de caracteristicile comunicării operei literare și nici de cele ale receptorului, consonanța între cele două realități fiind, cum s-a văzut, individualizantă. Deci opera ar avea un sens unic ce poate fi comunicat,

¹⁹ I. Pascadi, Cuvânt înainte, în M. Dufrenne, Poeticul, p. 14.

²⁰ apud S. Bratu, Lingvistica structurală și critica literară, în Analiză și interpretare, p. 93.

²¹ S. Bratu, op. cit., p. 93.

structuraliștii pretinzând astfel a fi găsit „formula operei” și impunând o interpretare „standard”.

Găsind corespondențe la toate nivelele operei, subsumate valorii comunicant-estetice generale, structuralismul postulează, în același timp, și capodopera.

Reflexul acestor idei în teoria analizei literare este bine conturat – spre exemplu - în metodologia românească la S. Alexandrescu, propunătorul unei metode de analiză²²: „textul, indiferent dacă este o operă autonomă ori episod, adică un fragment, mai mult sau mai puțin independent, este o creație organică, unitar concepută și realizată, în care toate detaliile, indiferent la ce nivel al operei, se integrează aceleași structuri artistice (...). În opera literară, ca și într-o ființă vie, orice resort vital, fiind subordonat activității ei generale, nu poate fi desprins din interdependența complexă a organelor și funcțiilor lor. O perspectivă organică asupra operei de artă ține seama, deci atât de sistemul de relații complexe între termenii operei, cât și de necesitatea de a vedea în orice detaliu întregul, sensul primului, relevând semnificația celui de-al doilea”²³. Se observă inversarea raportului real din operă: de la întreg la detaliu și nu invers în schema creativă și doar aparent în cea receptivă. De aici la o viziune mecanicistă nu este decât un singur pas. „Faptele de expresie au o construcție arhitectonică. Opera literară este comparabilă cu o clădire al cărui contur indică o suprapunere de etaje, construite însă după un plan arhitectonic unic. Tocmai aceasta este structura operei, identică la toate nivelele, dar relevabilă numai prin cercetarea lor succesivă”²⁴; „Relațiile dintre termeni trebuie urmărite succesiv, în toate straturile expresiei”²⁵: stratul sonor, cel gramatical (morfologic și sintactic), stratul expresiei (lexical și semantic), sistemul de imagini al textului și ultimul, concepțiile scriitorului, raportul operă-realitate, ș.a.

Dacă teoretic reprezentanții structuralismului sunt atât de riguroși, este în avantajul analizei literare că mulți dintre ei n-au uitat lecțiile esteticii filozofice: ai impresia permanentă în unele analize că, pornindu-se tacit de la conținutul ideo-afectiv și imaginea artistică semnificantă, se construiește un întreg eșafodaj de argumentații, nu rareori inutile, lipsind doar încheierea quod erat demonstrandum.

²² a se vedea și S. Alexandrescu, Analiza de text și critica organică, în „Viața românească”, nr. 12, 1965.

²³ S. Alexandrescu, I. Rotaru, Analize literare și stilistice, București, E.D.P., 1967, p.10-11.

²⁴ S. Alexandrescu, I. Rotaru, Analize literare și stilistice, București, E.D.P., p. 11.

²⁵ Ibidem, p. 12.

Metoda, devenită o adevărată anatomie literară, o ia astfel înaintea teoriei. Chiar S. Alexandrescu îi semnală acest pericol: stilisticianul se poate lăsa „*furat de mirajul propriilor sale unelte*”, acestea funcționând „*în gol*”, desființând „*inefabilul operei prin zgomotul terestru al uneltelor de lucru*”²⁶.

Se analizează opera pe nivele care n-au putut sta în intenția autorului: este o descoperire, un „joc” structuralist care poate l-ar încânta, dar sigur l-ar uimi și pe autor; însă după ce opera e deja creată. Deci e o metodă (devenită modă) de cercetare a operei, metodă ce se vrea cu specific artistic, dar care este împrumutată viziunii naturaliste și cercetării lingvistice saussureiene, încrucișate cu estetica filozofică de circumstanță.

Considerăm că, odată descoperit sistemul operei, nu mai interesează numărătoarea sunetelor și a altor semnificanți „succesiv”, făcându-se aplicații la text cu caracter de exemplificare. Pe direcția scientistă a analizei textului „*tehnizarea este prețul plătit pentru aspirația de rigoare*”; „*textul critic se ermetizează, capătă un iz de laborator, tonul sec și pozitiv al omului de știință*”²⁷.

Totuși, nici conservatorismul metodologic nu e indicat, concretizat – mai ales în școală - în „*maniera rudimentară, rezumativo-adjunctivală, de a prezenta un text*”²⁸. Optimizarea analizei e o problemă cu adânci implicații metodologice, psihologice, gnoseologice, „*Înlocuirea lui «poetul cântă» sau «această poezie ne învață» prin șabloane structuraliste sau semiotice ar fi un fals progres*”²⁹.

T. Todorov a formulat clar acest adevăr referindu-se la metodă și la rolul ei: „*operele sunt aici, și dacă ele nu se supun schemelor științifice e pentru că această știință nu e bună*”³⁰. Structuralismul este încă departe de a fi tăiat nodul gordian: totuși un pas important l-a făcut: „*biologizarea e o eroare pe câtă vreme confundarea poeziei cu o metodologie de tip lingvistic este mai ales insuficientă*”³¹. Ca metodă, a adus o contribuție însemnată în studierea operei, relevându-i semnificanții tematico-estetici în diversele-i nivele de expresie. Argumentele furnizate vin – ca și cele ale altor metode (matematică, semiotică, psihologică, ș.a.) - în sprijinul înțelegerii complexe a operei, pe calea conturării unei teorii metodologice cât mai cuprinzătoare și specifice a cercetării literare.

²⁶ S. Alexandrescu, I. Rotaru, *Analize literare și stilistice*, București, E.D.P., p. 14.

²⁷ S. Iosifescu, *Metode și întrebări în Analiză și interpretare*, p. 19.

²⁸ Ibidem, p. 20-21.

²⁹ Ibidem, p. 21.

³⁰ apud Al. Tudorică, *Analiza de text, în Analiză și interpretare*, p. 411.

³¹ S. Bratu, *Lingvistica structurală și critica literară, în Analiză și interpretare*, p. 125-126.

R. Wellek și A. Warren încheiau „Teoria literaturii” concluzionând: „La urma urmelor, de-abia începem să învățăm cum se cuvine analizată o operă literară în întregul ei (...); putem mărturisi că nu considerăm că alte metode ar fi ineficace și că studiul concentrat ni se pare a fi antidotul necesar împotriva mișcării expansioniste prin care a trecut, în ultimele decenii, istoria literară. O imagine clară a sistemului de raporturi între diferitele metode reprezintă un remediu împotriva confuziei, chiar dacă cercetătorul individual poate prefera să îmbine mai multe metode”³².

3. Analiza literară în școală.

Studiul literaturii începe din clasele primare, urmărind sensibilizarea estetică a copiilor și educarea morală și patriotică a acestora. Normal că, datorită vârstei, în această fază, are loc identificarea imaginii artistice cu o realitate dată, ca existentă obiectiv; valoarea estetică este sesizată doar emoțional, ca „eveniment”. În gimnaziu se trece treptat, dar consecvent, spre însușirea de către elevi a atributelor cunoașterii estetice. Hiatusul cu vechile reprezentări nu este chiar atât de dificil cum ar părea, dacă conștientizarea naturii informației estetice se face nu teoretic, cum propun actualele manuale, ci prin analize de texte.

În ultimele două clase gimnaziale, pe lângă sensibilizare, imaginație reproductivă, posibilitatea de a sesiza valoarea semnificantă a imaginii artistice și a crea ei înșiși asemenea imagini, se începe formarea capacității de apreciere critică a operelor studiate, pornindu-se de la imaginea artistică ca semnificant și mai puțin de la „expresiile poetice”. În liceu se poate educa o capacitate de receptare complexă, paralel cu însușirea unor noțiuni de teorie literară și istorie literară, care vor putea fi astfel activate cognitiv.

Pentru atingerea acestui scop este necesar - începând din clasa a V-a - să se comunice elevilor unele noțiuni de teorie literară: valoarea gnoseologică inclusă a operei literare, tema operei, imaginea artistică, compoziția, valoarea conotativă a limbajului artistic. Formarea acestor capacități se face gradat, concentric pe clase, paralel cu cunoștințele de gramatică, lexic și, în același timp, cu creșterea capacității intelectuale și lărgirea reprezentărilor psihice ale copiilor.

Metoda este la început simplă, urmărind valorificarea estetică a experienței lor artistice prin reliefarea a ce este specific acestui gen de cunoaștere.

În timp, metoda urmărește nuanțarea receptării. Analiza literară școlară presupune o activitate colectivă. Un adevăr stabilit de psihologie pledează

³² R. Wellek, A. Warren, Teoria literaturii, p. 354.

pentru receptarea activă: cunoștința descoperită este puternic formantă, față de cea preluată, transmisă. „Ca metodă-cadru, analiza literară școlară presupune integrarea într-un întreg didactic a unor metode diferite: expunerea, conversația, problematizarea, învățarea prin descoperiri, brainstormingul, exercițiul”³³. Rolul creării acestei atmosfere de lucru revine profesorului.

Dar esențial pentru educația literară a elevilor, pentru formarea deprinderilor de comentare a unei opere este lucrul elevului cu textul literar, în scopul relevării valorilor lui semnificante: numai astfel analiza literară devine formantă pentru structura personalității umane, conturând și activând capacitatea receptivă artistică ca permanent operantă.

Receptarea artistică - departe de a avea caracter instantaneu - este un proces care se desfășoară în timp. Ar fi greșit dacă s-ar reduce întreaga sferă a trăirilor prilejuite de artă la prima impresie, care constă „mai întâi din sentimentul de a fi alunecat sub o influență exterioară, de a suferi sugestia unei anumite prezențe situate în afară de noi”³⁴, ducând la ceea ce psihologul Paul Souriau numea numea „extazul admirativ”. Importanța acestui prim contact cu opera nu trebuie nici absolutizată, nici desconsiderată: esențial este ca impresia primă să fie motivată, demonstrată sau anulată prin efort analitic, căci astfel devine „categorică și dogmatică, pentru că ea reprezintă reacția instinctivă și organică a omului în fața artei”³⁵. Actul receptor este complex: „în interiorul acestuia, există nu numai momente emotive, ci și foarte multe momente care pun în joc sau sunt produse de forțele intelectuale ale spiritului nostru”³⁶. Judecățile de apreciere le sesizăm și cu inteligența, nu doar afectiv. Sentimentul nu se opune inteligenței, ci este aprofundat de acesta. „Scopul final al analizei și criticii literare este, deci, să ne asigure, într-un mod mai durabil, posesiunea aceluia bun fugitiv, pe care emoția unică, nesprijinită pe factori intelectuali, ni-l oferă”³⁷.

Atât științele literaturii cât și receptarea individuală a operei nu se pot dispensa de analiza literară, care este tocmai baza generalizărilor ulterioare, ca fiind destinată a ajuta atât la înțelegerea cât mai nuanțată și adecvată a unei opere, cât și la stabilirea ierahiei valorilor.

Scriitorii „nu pot fi înțeleși numai prin zboruri ușoare asupra scrierilor lor, fără cercetări analitice, fără contactul direct cu operelor literare”³⁸. Iar aceste cercetări

³³ C. Parfene, Literatura în școală, p. 88.

³⁴ T. Vianu, Estetica, p. 305.

³⁵ Ibidem, p. 307.

³⁶ T. Vianu, Studii de metodologie literară, p. 49.

³⁷ T. Vianu, Studii de metodologie literară, p. 49.

³⁸ S. Alexandrescu, I. Rotaru, Analize literare și stilistice, p. 6.

trebuie făcute prin complementaritatea metodelor, subordonate principiului estetic. În practica școlară, trebuie valorificate toate metodele care și-au dovedit utilitatea, de la analiza de text a școlii franceze, la metodele stilistică, psihologică, informațională, matematică, semiotică, structuralistă, neomițând aici pe cele genetice, istorice. În aceeași intenție metodologică, menționăm că integrarea în lecția de analiză literară a mijloacelor moderne audio-vizuale nu face parte din atitudinea critică, analitică: cel mult sensibilizează, dar și deviază, uneori, atenția de la operă spre factori exteriori, generând atitudini impresioniste sau autoritariste, iar nu receptare motivată.

Se impune astfel necesitatea unei teorii a analizei care să revendice trăsăturile tot mai accentuate ale unei sinteze³⁹, orice teorie ambiționând să-și cuprindă obiectul în structuri verificabile, dar și specifice obiectului.

Scopul final va fi ca elevul să-și însușească nu o sumă de analize literare, ci o metodologie de analiză care să facă din el un cititor educat. Textul, în analiză, trebuie să fie nu doar punct de plecare, ci și unul final.

Reprezentarea sistemică a operei, redescoperită și prin structurile ei și demonstrată la nivelul tuturor semnificațiilor, constituie coordonata dominantă a cercetării analitice a operei, ea adâncind receptarea prin înțelegerea intelectual-emoțională și formând, dezvoltând, în același timp, capacitatea de orientare artistică a elevilor prin implicarea lor ca participanți activi ai acestui proces cognitiv-estetic organizat.

4. Programarea structurală de tip formațional.

Pedagogia ultimelor decenii, preluând concepția sistemică din teoria informației, a adoptat termenul ca o caracteristică esențială a procesului de învățământ.

Caracterul sistemic la toate nivelele stă la baza metodelor de învățare programată. În acest context, scopul este cel care determină atât conținutul, cât și procesele specifice sistemului; acesta este alcătuit din subsisteme, fiecare urmărind un scop subordonat scopului general al sistemului, iar, la rândul său, sistemul se încadrează într-un suprasistem, pe care îl deservește. Reglarea are loc permanent în sistem prin conexiunea scop propus-capacitate realizată, aducând schimbările necesare fie în sistem, fie în strategia realizării acestuia.

Acțiunea instructiv-educativă este îndreptată asupra unui obiect și se desfășoară după un model (extern sau intern). O acțiune cuprinde mai multe unități elementare – operații care sunt efectuate de subiect într-o anumită

³⁹ A. Tudorică, Analiza de text ..., în Analiză și interpretare, p. 404.

ordine într-un proces. În instruire, însușirea cunoștințelor și formarea unui sistem adecvat de acțiuni mintale se desfășoară concomitent.

*„În acest fel, noile cunoștințe trec, în principiu, prin aceleași etape de formare (însușire), ca și acțiunile mintale”*⁴⁰.

Raportând aceste poziții teoretice la programare și la behaviorism, se impun observațiile făcute de N.F. Talâzina: *„Teoria behavioristă permite realizarea controlului numai după principiul cutiei negre. Teoria formării pe etape a cunoștințelor și acțiunile mintale tinde să realizeze principiul cutiei albe (transparente). În primul caz structura – acțiunile mintale care duc la produsul planificat la ieșire – rămâne necunoscută. În cel de-al doilea caz, se programează în prealabil și se construiește cea mai rațională structură (sistemul de acțiuni de cunoaștere)”*⁴¹.

Acceptarea teoriei behavioriste în metodică analizei literare înseamnă a lăsa receptarea și formarea capacităților receptive estetic la voia individului în ceea ce privește procesul „intern” de configurare a acestora; nici principiul „cutiei albe” nu poate fi absolutizat, căci formarea capacităților se face în stil personal. De aceea controlul formării acestora și „întăririle”, ca principii psihologice ale învățării, sunt două momente implicate realizării educației estetice. Consumul de libertate în conturarea modelului personal al operei prin analiza literară înseamnă potențarea capacităților proprii, nu impresionism. *„Elevul trebuie să creadă întotdeauna – spune B.F. Skinner referindu-se la învățare – că el este stăpânul, dar întotdeauna dumneavoastră fiți acela. Nu există supunere mai perfectă decât aceea care păstrează aparența libertății; astfel este captivată de voința însăși”*⁴².

Practica didactică a constatat că aceleași informații, învățate în condiții, strategii deosebite, au consecințe formative diferite.

Programarea de tip liniar, utilizabilă la obiecte ca matematica, biologia, gramatica, fizica, ș.a., nu este adecvată predării literaturii. Cauzele ar fi – după N. Radu - *„caracterul analitic exagerat al acestor programări”, „concepția psihologică simplistă”, „îngustarea artificială a sferei umanului”; „cercetarea prealabilă a diferitelor capacități umane și modelarea lor în cadrul unor programe nu s-au pus nici măcar ca deziderat”, „totul limitându-se la «o sumă inițială» împărțită în fragmente ce trebuie însușite pe etape”*⁴³.

⁴⁰ Eugen P. Noveanu, *Tehnica programării didactice*, București, E.D.P., 1974, p. 38.

⁴¹ apud E.P. Noveanu, op. cit., p. 39.

⁴² B.F. Skinner, *Revoluția științifică a învățământului*, București, E.D.P., 1971, p. 216.

⁴³ N. Radu, *Învățarea programată (structurală) a gramaticii*, p. 24-26.

Deci – concluzionează N. Radu - „neglijarea educării unor instrumente psihologice în favoarea descrierii și eşalonării întregului, a informației ce trebuie să se stocheze, a dus în mod firesc la îngustarea solicitării și participării creatoare a gândirii, a dus la diminuarea rolului problematizării, a creativității, simbolizării, etc”⁴⁴. Fără a expedia – ca N. Radu – programările de tipul discutat „la periferia posibilităților de valorificare a fondului uman”⁴⁵, se impune a le observa limitele.

Această metodă în analiza literară se numește „cercetarea pe nivele” a semnificațiilor estetice, pornind de la stratul sonor, ș.a.m.d.

Studiile de specialitate pedagogice și metodice cer o „învățare formațională, adică a unei astfel de învățări care să permită atât subordonarea informaționalului de către formațional, cât și predarea directă de capacități umane”⁴⁶, „(...) problema care se pune este de anu limita procesul de învățământ la o simplă însușire de noțiuni, ci de a trece la construirea activă a acelui nivel intelectual, de la care elevul trebuie să știe”⁴⁷.

Operația de stabilire a capacităților umane, deci și a celor artistice, este premisa pentru începutul activității formante.

Sistemul propus (pentru gramatică) de N. Radu preconizează „o predare directă de capacități umane, cărora să li se subordoneze diferitele informații specifice unui obiect sau altuia”⁴⁸.

Punându-se problema planificării și proiectării „unui anumit nivel intelectual”, autorul arată că dificultatea constă în stabilirea capacităților necesare, care, pentru analiza literară, sunt condiționate de nivelul propus pentru receptarea estetică.

N. Radu, ca și alți adepți ai învățământului programat, observă că fiecare obiect de învățământ își are logica lui și că, deoarece această logică se poate învăța, prin ea se poate învăța și obiectul respectiv; aceasta motivează predarea conștientă, planificată și organizată atât de informații, cât și de capacități umane. „Programarea structurală asigură predarea cunoștințelor pe unități izolate, dar și realizarea unor punți anticipative de continuitate în timp, între ceea ce s-a învățat și ceea ce urmează să se învețe”⁴⁹.

⁴⁴ N. Radu, Învățarea programată (structurală) a gramaticii, p. 24.

⁴⁵ Ibidem, p. 24.

⁴⁶ Ibidem, p. 7.

⁴⁷ N. Radu, Învățarea programată (structurală) a gramaticii, p. 17.

⁴⁸ Ibidem, p. 13.

⁴⁹ Ibidem, p. 34.

Formularea unui scop clar al analizei literare cere subordonarea informațiilor unor sarcini formaționale ample, precis conturate, care trebuie comunicate în timp și elevilor, spre a face din ei coautori ai educării.

Este necesară modelarea clară de către profesor a diferitelor capacități umane a căror însușire este apoi urmărită. S-a arătat (Partea II, Cap. II) că orice operă are o „programă” a sa care se cere descoperită într-o receptare complexă. Această programă este însăși capacitatea intelectual-cognitivă estetic de realizat în analiza literară și, totodată, calea receptării operei.

Strategia didactică a realizării acestei capacități necesită, la rândul ei, formarea unor capacități primare ca instrumente de decodare a obiectului estetic literar. Acestea sunt ceea ce numește Max Bense codul receptorului. Codul nu e o sumă de simboluri învățate, ci și el, se compune din diverse mărimi operante. La nivelul individului receptor, ele sunt cele care intermediază decodarea în stil personal a simbolurilor, convențiilor, motivelor operei.

Această structură a receptorului - repertoriul personal - este zona de influențare directă asupra căreia se orientează educația estetică prin analize literare.

Etapă superioară - ceea ce vom numi al doilea nivel - este integrarea noilor capacități în sistemul de gândire estetică personal și - odată cu îmbogățirea și nuanțarea lui - reorganizarea acestui sistem care trebuie să fie elastic, deschis. De aceea găsim că metoda programării structurale este cea mai indicată în analiza literară, unde orice informație trebuie să vizeze o singură finalitate: „intuirea” adevărului operei.

În metodică orelor de analiză, profesorul va urmări - conform schemei operaționale prestabilite - căile cele mai indicate, impuse de etapele înțelegerii de către elevi a operelor literare. În acest sens sunt interesante sugestiile lui V. Pavelcu⁵⁰: schema operațională este conștientizarea raporturilor dintre acțiunea noastră ca mijloc și scopul urmărit în anumite condiții, planificarea fiind o trăsătură inevitabilă a gândirii umane dirijate spre un scop precis.

Planul de acțiune este asimilarea mintală, simbolică a experienței sociale individuale devenită strategie operațională a actului mental, intelectual. „Alegerea procedurii celui mai adecvat condițiilor date servește de criteriu al inteligenței”⁵¹.

⁵⁰ V. Pavelcu, Schema operațională, deprinderile și obișnuințele, înțelesurile lor și raporturile dintre ele, în „Revista de psihologie”, nr. 4, 1965, p. 450,

sq.

⁵¹ Ibidem, p. 452.

Se va ajunge astfel la crearea unor deprinderi de receptare artistică prin consolidarea procedeeilor de „decodare” a operelor literare. Metoda programării structurale de tip formațional răspunde și principiului individualizării și a ritmului propriu.

Rolul profesorului crește deosebit de mult, el trebuind nu numai să urmărească îndeplinirea scopului propus, ci și evitarea formării unor capacități negative.

Integrarea capacităților estetice formate în sistemul propriu de gândire al elevilor preîntâmpină transformarea „fiecărei discipline într-o insulă”⁵².

Așa cum se observă - departe de a exclude metoda programării din organizarea receptării operelor literare în școală - concepția despre obiectul estetic și despre receptor (așa cum a fost formulată în capitolele anterioare și cea despre formarea de capacități intelectuale estetice, deschide cale largă programării structurale în activitatea școlară de tip artistic.

De o importanță deosebită se dovedește și teoria algoritmilor, aplicată semnificațiilor redundanți ai operei literare.

Fragmentarea „liniară” este specifică metodelor cantitative; cele extrinsece - deși necesare sesizării semnificațiilor polivalente ale operei - nu explică opera, ci îi conferă valoare documentaristă sau de incitare la meditație. Analiza literară are nevoie de aportul tuturor, după o concepție „prismatică”, pentru ca opera să se poată releva întreagă. Deci, strategia analizei literare implică toate metodele, fără a le subordona opera, ci tocmai pentru a-i releva acesteia, după structura psihică intelectuală și afectivă a receptorilor, multiplele valențe cognitive sau doar unele dintre ele, care „se acordă” cu coordonatele receptivității individuale.

Schema operațională mentală, dedusă din programa operei, este atitudinea didactică cea mai indicată în analiza literară și singura în măsură să evite dogma didactică a analizei model. Metoda programării structurale - așa cum o concepem - este capabilă să analizeze opera, ajutând un număr N de elevi să-și creeze fiecare un model dedus, trăit prin sine însuși, lăsând deschisă posibilitatea îmbogățirii lui. Susținem că lecția devine astfel o dezbatere de N opinii, toate convergente prin programa operei spre opera însăși. Metoda propusă derivă din chiar opera literară, în așa fel încât schema operațională diferă de la o operă la alta. Se evită și „principiul pașilor mărunți”, nefiind astfel constrânsă gândirea elevilor în tipare deformatoare.

⁵² N. Radu, Învățarea programată (structurală) a gramaticii, p. 48.

Fiecare „pas” spre înțelegere al unui elev devine integrat înțelegerii celorlalți, încât lansarea tuturor pe „drumul” operei este o activitate colectivă dirijată.

Menționăm: lecția improvizată, „inspirată” dispare; am spune că și cea prestabilită. Gândirea flexibilă a profesorului trebuie să poată integra „din mers” sugestiile elevilor în programa operei (deci nu în propriu-i model, care, uneori, este o problemă personală).

O sugestie venită din clasă, ce depășește momentul atins în cunoaștere de ceilalți elevi, trebuie demonstrată prin semnificații din operă pentru a putea deveni a tuturor. Odată realizat noul nivel, se continuă analiza literară.

S-a afirmat că punctul final al receptării este același cu momentul inițial, dar retrăit la alt nivel de cunoaștere: conținutul ideo-afectiv exprimat estetic este preluat intelectual-afectiv, ca trăire estetică conștientă, complexă, motivată.

Analiza componentelor, fără o finalitate bine precizată, nu explică întregul. Generalizările în acest caz devin impresioniste.

Important este să se realizeze nuvelul comunicant superior, nu se epuizeze enumerarea semnificațiilor din perspectiva diverselor metode.

Realizat acest obiectiv, este necesară întărirea noilor reprezentări intelectual-afective, potențiale capacități de cunoaștere estetică. Ori, nici o întărire nu este mai puternică decât convingerea personală a fiecărui receptor, concretizată în trăirea intelectual-emoțională a textului.

Profesorul, ca un seismograf sensibil, trebuie să poată surprinde eventualele ezitări ale unor elevi, ezitări care ar crește altfel în convingeri negative cu timpul. Chiar dacă acești elevi vor ști să răspundă la ore, caracterul formativ al analizei literare este totuși anulat, iar informațiile, mecanic înregistrate, se vor eroda cu timpul, nefiind active.

Dacă o cunoștință nu se integrează unui sistem de gândire, trăire, pe care să-l îmbogățească sau chiar să-l restructureze, atunci ea fie că este uitată, fie că se transformă într-un factor de dezorganizare a sistemului personal care, oricum ar fi el, există la orice individ.

Cultura face din individ un gânditor cu atitudine prospectivă. Ceea ce spune Max Bense, ca atitudine filozofic-umană, este valabil și pentru atitudinea de deschidere, de disponibilitate estetică: „Numai lumile anticipabile sunt programabile și numai cele programabile sunt construibile și uman locuibile”⁵³.

⁵³ apud V.E. Mașek, Artă și matematică, p. 157.

CAPITOLUL II

PUNCTE DE VEDERE PRIVIND ORGANIZAREA RECEPTĂRII OPERELOR LITERARE ÎN ȘCOALĂ PRIN ANALIZA LITERARĂ

1. Necesitatea formării la elevi a unor capacități intelectuale de receptare estetică.

Modelul comunicativ-funcțional bazat pe metoda programării structurale de tip formațional nu poate opera decât cu capacități intelectuale, deci și concepte, clare atât celui ce conduce procesul receptiv cât și receptorilor elevi.

Cunoașterea estetică are coordonatele ei, iar fără definirea acestora, ne trezim (după expresia lui M. Sadoveanu, din schița „Hultanul”) „într-o învăluire de vorbe”.

Opera artistică se relevă doar unei cunoașteri trăite. În acest proces, deloc superficială este problema limbajului critic cu care ne apropiem de operă. Deci este necesară, ca o activitate prealabilă și paralelă organizării receptării operelor în școală, precizarea unor noțiuni de teorie literară și de teorie a cunoașterii. Printre acestea, fundamentale sunt:

1. modalitatea de reflectare a realității; specificul reflectării; funcția gnoseologică a artei literare;
2. conținutul ideo-afectiv al operei literare, tema;
3. definirea imaginii artistice și a atributelor ei;
4. opera de artă ca structură; compoziția ei;
5. caracterul denotativ-conotativ al expresiei lingvistice literare;
6. principiile ce stau la baza abordării operei literare, principii ce decurg:
 - a) din caracteristicile operei;
 - b) din cele ale receptorului;
 - c) din cele de ordin axiologic.
7. nivelele propuse în cunoașterea operei, după caracteristicile receptorului; relevarea întregului;
8. imaginea artistică se comunică intermediat, prin experiența de viață a fiecărui receptor;
9. aceasta implică excluderea autoritarismului (profesorului, manualului, îndrumătoarelor, criticii); contează numai modelul personal format de elev, cât mai nuanțat, conform experienței cognitive și aptitudinilor, înclinațiilor sale; astfel, conținutul ideo-afectiv,

expresia sa artistică nu trebuie comunicate și apoi demonstrate elevilor, ci se parcurge drumul de la semnificanți spre conținut;

10. necesitatea formalizării categoriilor estetice și ca reflex al scientismului contemporan.

Aceste probleme, sub aspect teoretic, au fost tratate.

Definirea imaginii artistice s-a făcut în intenționalitate metodică școlară, tocmai această definire stând la baza organizării lecțiilor de analiză literară. Clarificarea acestor noțiuni pentru elevi constituie condiția sine qua non a receptării estetice, altfel ajungându-se la impresionism, gramaticism sau predare-receptare tematică. Când E.A. Poe nota că a vedea în poezie un instrument de educație este o „*erezie didactică*”, nega nu funcția formativă a artei, ci subordonarea acesteia unui scop limitat, transformând-o în material didactic intuitiv, necesar ilustrării unor idei morale, oricât de importante ar fi ele.

Arta educă prin sine, nu doar prin „ideile” incluse sau prin critica ideilor inclus: am ajunge la sociologism, la interpretare etică, vidând arta tocmai de ce are ea esențial: capacitatea de a convinge prin sine, iar nu doar prin semnificanți izolați de contextul artistic.

Se evită astfel crearea unor deprinderi de receptare eronate, antiestetice. Primele cinci principii decurg din atributele operei și trebuie să devină coordonate ale sistemului de referință personal al receptorului. De la ele se revendică metodele formării respectivelor capacități de „descifrare” a operei în scopul relevării semnificațiilor estetice. Pe acestea le vom analiza, insistând asupra valențelor lor formative.

Principiile 6-10, fiind deduse din necesitatea activizării receptorului, a formării sale intelectual-afective, răspund cerințelor psihologiei și pedagogiei învățării, a optimizării cunoașterii artistice prin literatură.

Fiindcă le considerăm un loc comun al tehnologiei predării „moderne” și deoarece necesitatea lor se impune prin direcția formativă din care am analizat opera literară, receptarea ei și necesitatea formalizării în capitolele anterioare, nu vom reveni, presupunându-le „constante” ale ecuațiilor analizei literare.

Aceste coordonate ale dimensiunii artistice a operei sunt capacități intelectuale ce trebuie să se transforme în structuri, scheme operaționale permanente, ca premise ale receptării estetice. „Bucuria estetică” este insuficientă când e doar o senzație trecătoare, motivată numai impresionist. Consolidarea cunoașterii artistice presupune înțelegerea artei prin reflexie profundă.

Educarea capacităților enumerate – ca instrumente operante cognitiv-estetic – este un proces de durată, desfășurându-se – după principiile

programării structurale – continuu, prin expansiunea capacităților, nu prin înlocuirea, negarea lor în timp; deci nu prin prezentarea lor simplistă în clasele mici și apoi prin reluarea în clasele mari, ci prin analiza atributelor imaginii artistice care sunt accesibile vârstei.

Aprofundarea și nuanțarea lor, demonstrarea funcționalității și a manifestărilor lor, expresia lor specifică, toate acestea se vor face ca o activitate continuă, gradată, dedusă, progresiv cu „creșterea” psihică și intelectuală a copiilor, tinzându-se ca, spre clasa a VIII-a, deci în timpul preadolescenței, să se ajungă la reprezentări estetice asupra operei care să-i învecineze pe elevi cu actul preluării critice. Continuarea în liceu trebuie să facă din elevi receptori conștienți, avizați ai fenomenului estetic, atitudine integrată în clasa a XII-a unei potențiale viziuni personale asupra lumii, care să includă și componenta estetică; „potențiale”, deoarece viziunea asupra realității este deschisă, urmând a fi confirmată, adâncită prin devenirea din homo studens în homo socialis.

Vom relua acum principiile 1-5, analizându-le în perspectivă metodologică școlară, fiind capacități inerente creării disponibilității artistice a elevilor.

1.1. Funcția gnoseologică a artei și specificul reflectării; realitate obiectivă- realitate artistică: aspecte metodice ale conștientizării lor la elevi.

Conștientizarea naturii realității artistice (cu atributul ei – cunoaștere implicită în manifestare estetică), ca diferită de cea obiectivă, este punctul de plecare în educația estetică. Deși este un adevăr recunoscut teoretic, nu devine o capacitate estetică decât prin educare îndelungată, datorită și obișnuinței formate în clasele mici și prin lectura particulară de a confunda cele două realități după criteriul „analogiei” sau al „modelului”.

În clasa a V-a a școlii gimnaziale, se pun bazele receptării estetice a operelor literare. Pentru început, se remarcă specificul artei în reflectarea realității, folosindu-se în acest scop diverse metode.

1.1.1. Metoda comparării textelor ficționale și a celor nonficționale cu conținut aparent asemănător.

Se pornește de la ideea că și știința și arta sunt forma de cunoaștere a realității (sociale, psihologice, ș.a.). Perioada lui Mircea cel Bătrân – spre exemplu – este cercetată de știință, însă este și motiv de inspirație pentru „Scrisoarea a III-a” de M. Eminescu. Dar dacă știința redă adevăruri general-valabile prin cercetare documentaristă, obiectivă, literatura surprinde atitudinile, ideile, sentimentele celor ce vin în contact cu această realitate, idei,

sentimente pe care vrea să le facă comunicabile sub forma retrăirii lor. Știința demonstrează, iar arta recrează prin viziunea artistului.

Nu pot fi folosite la geografie, istorie sau biologie informațiile unor opere ca „Ceahlăul” (de T. Utan), „În Vrancea” (de Al. Vlahuță), „Vulpea firoascoasă” (operă populară), „Sărăcuțul” (de Emil Gârleanu), „Năluca” (de Cezar Petrescu), „Sobieski și românii” (de C. Negruzzi), ș.a.

Înșiși copiii sesizează, prin comparația faptică, diferența de conținut, și deci de tratare, a unei teme în stil științific sau literar.

Se va observa că arta umanizează natura, că scopul ei este omul, că ea redă realitatea trăită de o conștiință, deci personalizând-o. (Manualele alternative pentru clasele a V a, a VI a și a VII a, utilizate în prezent, accentuează acest aspect.)

1.1.2. În unele opere literare se poate folosi metoda substituirii expresiilor reflexive (comunicante estetic) cu termeni proprii stilului științific. Aplicând metoda la descrierea Delta de S. Mehedinți, se pot fixa următoarele sarcini, accesibile tuturor elevilor:

1. Identificați toate expresiile din text care nu pot fi folosite de voi în răspunsurile la geografie sau biologie (le vor recunoaște ușor: ispravă a Dunării, bogată în minunății, închipuiți-vă un parc uriaș lăsat în paragină, iarba sătulă de umezeală, vegetația buiacă, la Peridava sunt adevărate dealuri de nisip care au năvălit peste pădurea verde, dar această mirare ajunge la culme când ..., Delta e o minune, ș.a.).

2. Selectați expresiile prin care autorul vă face participanți la experiența sa (închipuiți-vă, cine intră ..., o frumusețe pe care plugarul Bărăganului sau păstorul munților ..., ceea ce uimește ..., vezi plutind ..., străinul se crede ..., dai cu ochii ..., ș.a.).

3. Dacă n-ați văzut Delta, prin ce expresii vă face autorul să v-o imaginați ? Cum vă sunt aceste expresii ca experiență ? (familiare: un parc uriaș, se poate intra ca într-o pădure ecuatorială, se întind ca un covor pestriț, ostroave verzi, ca un fel de poduri umblătoare, ș.a.).

4. Indicați cuvintele prin care autorul redă stările sufletești trezite de aspectul Deltei; (ceea ce uimește, lume ca cele de basm, mirarea ajunge la culme, Delta e o minune).

Se concluzionează:

a) Autorul sensibilizează receptorii apelând la reprezentări familiare lor, prin analogie deci.

b) Se realizează o gradare a stărilor (după 4): de la surpriză, la încântare și apoi la uimire superlativă.

- c) Consolidarea, întărirea impresiei se face de autor uneori și prin stilul științific. („În adevăr, lacurile Deltei sunt acoperite de plaur, adică de un pod clădit cu încetul din rădăcinile stufărișului peste care crește alt stuf și alte ierburi”).

Conduși atent, copiii sesizează toate acestea.

În final – după o frază ca exemplu – se poate da ca temă transformarea descrierii literare a Deltei într-o lecție de biologie prin substituirea termenilor relevanți estetic. La discuția temei se va insista asupra diferențelor dintre cele două texte, corectându-se obligatoriu și eventualele erori sau omisiuni. Principiul inter și transdisciplinarității devine creant, motivând receptorului, atât pe plan intelectual cât și afectiv, efortul de cunoaștere, potentând capacitatea lui de valorizare a informațiilor care tind să se organizeze într-un sistem.

Este doar un exemplu; posibilități similare oferă numeroase opere în proză cuprinse sau nu în manualele școlare.

Normal că nu trebuie să se epuizeze toate aspectele de stil dintr-o operă (sau fragment) – ar fi și inutil; se aleg doar unele, mai relevante, urmând ca la alte opere, de altă structură, să se repete exercițiul pentru a realiza întărirea acestei capacități intelectuale operaționale. Oricare din cele cinci modalități, dar mai ales transformarea textului (la acestea putându-se adăuga numeroase altele, deduse din specificitatea operei), poate fi folosită și independent: este suficient să conștientizăm dominanta estetică a operei ca realitate trăită, ca reacție personală în fața unei realități. Odată realizată această cunoaștere, demonstrațiile nu mai sunt necesare decât ca întărire: transformarea lor în scop este în afara intenției educative a analizei de text.

Pentru început copiii parcurg astfel drumul de la „altceva” la „personalizarea unei realități”, la redarea acestei realități printr-o atitudine sufletească individuală - cea a scriitorului. Deci este nu doar o cunoaștere de tip științific, ci trăirea unei cunoașteri de o conștiință artistică.

NOTĂ:

O precizare se impune totuși referitor la stil: Roland Barthes presupune un grad zero al scriiturii¹; astfel, orice text poetic își are un text științific subiacent, obținut prin desprinderea cuvintelor din starea lor conotativă și aducerea lor la starea nonfigurativă. Din analiza atributelor

¹ R. Barthes, Gradul zero al scriiturii, în Poetică și stilistică. Orientări moderne, p.220-234.

imaginii artistice ca semnificant și din cea a funcției expresive a stilului, reiese că această propoziție estetică este eronată.

Metoda transformării textului literar în text științific o folosim tocmai pentru a diferenția realitatea artistică de cea obiectivă, iar nu pentru a postula o iluzorie structură de adâncime.

Că unii scriitori au pornit și astfel, este doar o problemă de stil, ca potențare a imaginii artistice, iar nu o regulă (a se vedea în acest sens „starea zero” a basmului „Făt-Frumos, fiul iepei” de I. Creangă, basm rămas „nefinisat”).

1.1.3. Compunerea pe aceeași temă este o altă metodă pentru sesizarea „realității” operei și a valorilor ei cognitive, diferențiate după autor.

Compunerile pot fi după proverbe sau după o operă din manuale.

Spre exemplificare, notăm că la „Sărăcuțul” (de E. Gârleanu) se pot realiza compunerile prin:

1. substituirea personajelor (cărăbușul, cocoșul, păunul, sturzul) prin altele, dar situațiile au rămas aceleași; unii au sesizat și gradarea;
2. schimbarea fabulei: un elev a înlocuit „emoțiile” cărăbușului prin pregătirea la literatură, matematică, muzică (deci după o gradare inversă), fiind sigur de ultimul obiect, deoarece avea notă: totuși la muzică a luat „trei”, fiind ascultat.

Cunoașterea o realiza în acest caz personajul-elev, nu un personaj spectator ca în „Sărăcuțul” (puii de vrabie);

3. alți elevi au organizat-o ca pe o lecție de dirigenție în care cărăbușul era „material didactic intuitiv” oferit spre exemplificare de vrabie.

Operele literare și compunerile după aceeași temă îi ajută astfel să se descopere uimiți pe ei înseși; chiar viața lor devine subiect de meditație: este cel mai important pas spre reflectarea artistică. Diferențele între compunerile pe aceeași temă trebuie atent evidențiate și explicate prin elevi; se va observa astfel că fiecare se prezintă pe sine însuși, felul său de a vedea acea realitate.

1.1.4. Metoda asociațiilor, a încadrării în același câmp semantic a unor opere este un stadiu mai avansat în formarea capacității de recunoaștere a realității artistice. Dacă în clasele mici gimnaziale asociațiile se fac doar uneori, solicitând elevii prin întrebări - problemă, în clasele ultime devine sarcină didactică, moment al analizei valorice a operei. Apropieri între opere ca „Un om necăjit” (de M. Sadoveanu) și „Privighetoarea” (de I. Al. Brătescu-

Voinești), ca dorință de confesiune, între „Mai am un singur dor” (de M. Eminescu) și „Miorița”, ca universuri: unul al eului liric romantic și celălalt popular – pastoral, între „Vulpea firoascoasă” (operă populară) și „Sărăcuțul” (de E. Gârleanu) ca experiențe de cunoaștere, între „Năluca”, „Fram, ursul polar” (de Cezar Petrescu), „Aventurile lui Huklebery Finn”, „Prinț și cerșetor” (de M. Twain) sau „O, rămâi” (de M. Eminescu), ca punând problema opțiunii în viață, semnifică un grad înalt de abstractizare artistică al receptorilor.

1.1.5. Metoda analizei explicative a semnificanților poetici stilistici.

Această metodă cunoaște mai multe variante în practica școlară:

a) Cea mai răspândită este lectura explicativă, redusă de obicei la „explicarea expresiilor poetice”.

Făcută în clasă, la început – ceea ce atrage automat „nivelarea” explicațiilor – cu timpul se poate da ca temă: fie indicându-se sintagmele, fie lăsând la alegerea copiilor explicarea unui număr de expresii poetice. Temele vor constitui fondul analizei colective prin compararea lor, nu în sensul ierahizării valorice, ci al personalizării explicațiilor, al înțelegerii semnificanților respectivi.

b) Metoda analizei comparative între tropi, figuri de stil cu valoare metaforică, referitori la aceeași realitate, întâlniți la diferiți scriitori sau la același autor.

Sunt solicitați elevii – ca sarcină anterioară – să adune exemple, citate despre același „obiect” reprezentat artistic, indicându-se și operele: de exemplu comparațiile lunii în unele opere de D. Bolintineanu, M. Eminescu, G. Coșbuc, M. Beniuc, ș.a.

Întrebările problemă (cum e văzută luna ? de ce apare diferit ? – ca un glob de aur, ca o vatră de jărat, ca o frunte de poet și respectiv, ca o mămăligă - care vă impresionează mai mult ? de ce ? prin ce ?), ca și exercițiile de substituire a expresiilor respective între ele (un joc care nu trebuie să devină obișnuință), urmate de analiza rezultatului (anularea conținutului intenționat de autor), au o funcție formativă estetică deosebită.

Este o cale de sensibilizare și asupra conținutului inclus al sintagmelor poetice, ca etapă premergătoare predării noțiunilor de teorie literară.

În concluzia acestor analize de text – conform scopului propus – se subliniază că realitatea prezentată de autor este trăirea ei, nu realitatea așa cum este ea și cum ar fi redată științific (la alte obiecte făcute de elevi). Același personaj real sau istoric descris literar de mai mulți autori relevă că arta este

personalizarea unei realități. Copiii sunt astfel sensibilizați asupra realității artistice pe care învață să o diferențieze de cea reală.

Prevenim prin aceasta una din greșelile curente ale receptării: identificarea imaginii artistice cu o realitate obiectivă.

Exemplificările, exercițiile se fac pornindu-se de la nivele accesibile: de la cel stilistic sau cel al semnificațiilor estetice (motive, simboluri, fabulă). Se va releva că acești semnificanți nu au valoare comunicantă lingvistic, ci analogic, creîndu-se baza predării atributelor imaginii artistice, a distincției între comunicarea lingvistică denotativă și sintagmele comunicante estetic.

Subliniem: nu este suficient ca elevii să știe: trebuie să se facă din această cunoștință o capacitate intelectuală operantă, o deprindere în receptarea operei artistice, ceea ce va duce - în timp - la o trăire esențializată estetic a operei, iar nu spre una de echivalență. Cunoaștem o experiență de viață, un model de existență propus și nu o „realitate”. Dacă în clasa a V-a se creează aceste reprezentări ca o capacitate intelectuală operantă estetic, în clasa a VI-a se consolidează pe baza analizei doar a unor opere accesibile din această direcție. În clasa a VII-a această diferențiere estetică devine generală, începându-se și aprecierea valorică a realității artistice ca imagine artistică, iar în clasa a VIII-a se poate analiza critic valoarea comunicantă estetic a realității propuse (create de autor), semnificațiile ei (în sensul complexității universului artistic sau al limitelor lui).

„Fefelega” (de I. Agârbiceanu), „Lucrătorul” sau „Visătorul” (de L. Blaga), „Un om năcăjit” (de M. Sadoveanu), „O, rămâi”, „Mai am un singur dor” (de M. Eminescu), „Miorița” ș.a., pot constitui adevărate experiențe estetice ca universuri propuse spre cunoaștere, ale unor conștiințe artistice.

În acest fel devin puternic relevante și operele literare științifico-fantastice, basmele, baladele, operele suprarrealiste.

Se realizează condiția de bază a receptării estetice: nu doar identificarea cu universul operei, ci și detașarea, distanțarea de el, pentru a realiza atitudinea critică, condiție a actului receptor estetic.

S-a demonstrat astfel și greșeala acelor metode tradiționale care analizează opera rezumativ, confundând cele două realități, ducând la „*practica așa-sisei discuții asupra conținutului în cadrul căruia se desprind, într-o optică sociolizantă, anumite învățăminte*”².

Nimic nu va fi predat teoretic, ci numai pornind de la opera literară. Dacă la început aceste exerciții se vor face numai în clasă, mai târziu sunt date și ca temă, iar la cercul literar sau la cenaclul de creație, se pot organiza discuții de

² C. Parfene, Literatura în școală, p. 175.

chiar elevii cu preocupări literare creatoare, răspunzându-se astfel nu doar unor sarcini educative generale, ci și individualizării educației, în scopul potențării aptitudinilor celor cu înclinații artistice.

1.2. Conținutul ideo-afectiv al operei literare; tema. Metodica conștientizării lor în receptarea estetică de către elevi a operelor literare.

S-a arătat importanța acestei dominante a operei (vezi Partea II, Cap. II) 0. Conținutul ideo-afectiv se esențializează ideatic în temă și se realizează comunicant în imaginea artistică. De aici, cea mai mare dificultate în analiza literară: formularea explicită a temei – factorul unificator al sensurilor diverselor elemente ale operei.

Privită - după B. Tomașevski – ca „un factor de însumare, de unificare a materialului lexical al lucrării” ³, tema își revendică o funcție estetică fundamentală. Faptul că „se poate vorbi despre tema unei lucrări ca și despre tema părților ei componente” ⁴, a dus la confundarea ei, prin simplificare, cu „ideile principale”, reflex al sociologismului, eticismului didactic. Iar școala – din nefericire – educă deseori generații întregi în această viziune aberantă a operei.

În critica tematică (și în metoda derivată) se pornea direct de la tema operei. Ecouri târzii sunt sesizate și azi; manualele școlare liceale par a fi cele mai conservatoare.

Analizele de text, încă din clasele mici – prin lectura explicativă - formează și consolidează (uneori ireversibil) deprinderi de receptare tematică a operei, prin cunoscutele etape: lectura pe unități logice, planul simplu sau dezvoltat al operei, fixarea temei, mesajul și abia apoi valoarea artistică (ca expresivitate a structurilor lingvistice).

Discreditarea metodei tradiționale a stârnit reacția direcțiilor „moderne”, care, spre a nu greși, fac din identificarea temei piatra de încercare a noutății metodei: cu cât mai târziu îi vine rândul, cu atât e mai modern ...

Tema trebuie „formulată” când s-a creat starea de cunoaștere, ca moment al clarificării operei pentru receptorii-elevi.

Subscriem de aceea observațiilor lui C. Parfene: „una din gravele erori metodologice întâlnite în practica analizei literare școlare este formularea temei operei, imediat după lectura expresivă”, deși „tema constituie o generalizare, la care nu se poate ajunge decât după parcurgerea unui proces analitic, de identificare,

³ B. Tomașevski, Teoria literaturii, Poetica, p. 254.

⁴ B. Tomașevski, op. cit., p. 247.

relevare și comparare a detaliilor, cu semnificațiile lor implicate”⁵; se evită astfel optica sociolizantă, deformantă a deprinderii „anumitor învățăminte”, în dauna mesajului estetic.

Cum s-a văzut, nu putem vorbi nici de indiferența estetică a temei, ea fiind cea care trezește în receptor sentimentul solidarității umane, al istoriei și al contemponarității.

Deci, „cum se ajunge la formularea temei ?” o considerăm problemă esențială a analizei literare, după valoarea semnificantă gnoseologic a „realității artistice”: de altfel aceasta din urmă se exprimă și în temă.

O metodă unică este conceptual greșită: metoda ne-o sugerează însăși opera care, prin semnificații săi redundanți, se comunică receptorului, cum s-a văzut – de exemplu – la analiza operelor „Lacul” de M. Eminescu și „Privighetoarea” de I. Al. Brătescu-Voinești.

În timp ce conținutul ideo-afectiv este trăire emoțional-intelectivă, conturarea temei rămâne o operație intelectuală, de clarificare (dar și de clasificare). Pentru receptorii elevi ea implică trei aspecte:

1. necesitatea formulării ei pentru a verifica modul de înțelegere a operei;
2. pericolul vidării obiectului estetic comunicant prin subordonarea lui principiului tematico-ideologic;
3. un alt pericol în timp: crearea impresiei de quod erat demonstrandum, referitor la funcționalitatea operei propriu-zise și transformarea acestei atitudini într-o constantă a receptării independente a operelor literare.

Modalitățile descoperirii conținutului ideo-afectiv și a formulării temei sunt aparent aceleași. Dar primul este trăire, iar a doua este redarea ideativă cât mai concentrată a acestei trăiri. Am spune că - uneori – drumul operei este invers: de la temă (momentană), prin „trăirea” ei, se ajunge la conținutul ideo-afectiv (durativ).

Această distincție are o valoare metodică definitorie, ducând la principiul impus în practica școlară că momentul sensibilizării estetice este inerent receptării. Importanța acestui moment poate fi hotărâtoare (în sens pozitiv sau negativ). Această sensibilizare se face, în special, prin lectura ce precede actul analitic: „Datorită specificului său artistic, literatura solicită în actul receptării mai întâi simțurile, provocând subiectului receptor o anume tensiune emoțională, o anume stare sensibilizatoare, tonusul liric specific emoției estetice”⁶.

⁵ C. Parfene, op. cit., p. 173.

⁶ C. Parfene, Literatura în școală, p. 166.

Procesul identificării afective cu universul liric al operei se înfăptuiește treptat. De aici necesitatea de a se da pentru acasă ca sarcină studiul textului, pentru a se crea starea de disponibilitate receptivă.

În clasă, lectura expresivă aduce această stare și „realitatea operei” pe prim plan, cu o „biografie” începută a ei, mult mai relevantă decât un prim contact. Prima lectură în clasă este un mijloc, nu un scop. Pentru ca lectura să devină relevantă conștient, ea trebuie explicată, motivată prin analiza și cunoașterea textului. Astfel ea este și un moment prim al lecției de analiză literară, dar poate fi ea însăși o metodă. deoarece conturarea temei pornește de la conținutul ideo-afectiv, vom insista asupra metodicii conștientizării ei.

1.2.1 METODE

A. Metode tradiționale sunt:

I. Expunerea temei la începutul analizei literare de către profesor urmând apoi demonstrarea, argumentarea ei. Se practică încă mult în clasele I-IV. Dacă acolo e motivată, de la clasa a V-a devine antieducativă, nestimulând gândirea copiilor; nu trebuie generalizată nici în ciclul primar, spre a nu deveni deprindere de gândire ne „artistică”.

II. Mult folosită în tehnologia școlară tradițională este metoda întrebărilor, mai ales „catihetice”, prin care se orientează elevul spre temă; apoi, analiza literară se realizează ca o demonstrație a temei prin semnificații estetici, acum „desconspirați”. Este derivată, în fond, din metoda anterioară, ca stadiu mai evoluat. Pentru clasele primare ar fi indicată; la fel pentru trecerea spre alte metode, în clasele mai puțin pregătite anterior pentru receptarea estetică. Nici această metodă nu stimulează preluarea artistică, ci pe cea „tematică”. Este răspândită de manualele gimnaziale și prin așa numitele „întrebări și exerciții” referitoare la operă.

III. Metoda „analitică”: prin scoaterea ideilor principale (în operele epice) sau indicarea stărilor ideo-afective „componente” ori a „tablourilor” în operele lirice, și apoi prin subordonarea lor unei idei generale deduse, care ar fi tema operei.

Metoda este utilă în clasa a V-a, dar nu pentru fixarea temei, ci pentru reliefarea compoziției operei. Operația este deformatoare, absolutizând principiul tematico-ideologic. Îi urmează, în analiza literară tradițională, caracterizarea personajelor și apoi explicarea figurilor de stil. Este cea mai răspândită metodă non-estetică, deformatoare și „plictisitoare” prin stereotipie pentru receptori. Totul decurge după un algoritm – schemă prestabilit.

Aceste trei metode sunt și cele mai comode. Se pretinde că ar porni de la text, dar textul nu e tratat în „literalitatea” sa. La fel de bine ar scoate tema adepții acestora și dintr-o lecție din manualul de biologie sau cel de geografie.

B. Metode activ-formative.

Optând pentru metodele active, menționăm că acestea se însumează lecției de analiză literară ca „metodă-cadru” și care, în această perspectivă, utilizează - după intenționalitatea cognitivă - variante moderne ale euristicii ca problematizarea, brainstormingul, dezbateră colectivă prin crearea situațiilor conflictuale la nivel ideatic, analogia, modelarea, jocul de rol,, programarea structurală, metoda sinelg, ș.a.

Prin aceste metode se poate ajunge la identificarea temei fără a neglija specificul comunicării artistice. Spre a realiza aprofundarea textului – fie chiar și cu riscul unei erori, inerente lipsei de experiență - se impune, într-un stadiu mai avansat, ca moment premergător activității în clasă, analiza de către elevi a operei individual, (în perspectiva scopului propus). Îi obișnuim astfel cu ideea că receptarea operei literare este un lucru serios, care presupune efort, nu doar „dexteritatea” de orientare momentană.

Precizăm că nu toate procedeele ce le vom indica sunt utilizabile la orice operă: multitudinea lor este determinată de specificul operei, de natura și modalitățile de organizare a semnificațiilor estetice. Deci enumerarea metodelor rămâne deschisă, datorită caracterului de unicitate pe care-l are opera și, de asemenea, caracteristicilor intelectuale și psihice ale grupului receptor: accesibilitatea este o problemă și de cunoaștere a particularităților clasei, nu doar una teoretică, de psihologie a vârstelor.

Formarea acestei capacități – clarificarea tematică a conținutului ideo-afectiv – este condiționată deseori de formarea celorlalte capacități estetice: recunoașterea imaginii artistice, a compoziției și a semnificațiilor stilistice.

I. Compoziția imaginii artistice ca relevant tematic.

Este una din cele mai simple, fiind indicată și la metodele tradiționale; constă în reliefarea ideilor (mai corect, a momentelor) principale ale operei, dar în concepția noastră nu în scop tematic, ci compozițional.

La „Sărăcuțul” (de E. Gârleanu) aceste momente sunt:

1. Un vârtej luă pe sus un cărăbuș micuț și neștiutor.
2. Vârtejul lăsa cărăbușul înspăimântat în mijlocul unui drum de țară.
3. Pășaniile cărăbușului:
 - a) întâlnirea cu cocoșul;
 - b) întâlnirea cu curcanul;
 - c) întâlnirea cu păunul.

4. Înșelat în impresiile sale, cărăbușul, fu înghițit de micul sturz.

5. Astfel, puii de vrabie primiră o nouă lecție de viață.

Se observă că opera ia forma unei „lecții” de viață pentru puii de vrabie, pe care vrabia-mamă îi așezase „în rând să privească, de cum zărise cărăbușul jos”.

La întrebarea „care-i tema”, s-au dat numeroase răspunsuri care se grupau semantic în:

1. Experiența e mama înțelepciunii (după manual).
2. Nu fi ca prostul care învață numai din pățite.
3. Surpriza neplăcută vine de unde nu te aștepți.
4. Necunoașterea adevărului cauzează multe suferințe.

Prin compoziția imaginii artistice (o vrabie, care văzuse multe, dă o lecție de viață puilor, urmărind pățaniile unui cărăbuș neștiutor), s-a ajuns la circumscrierea tematică a operei. În ajutorul copiilor au venit și întrebările din manual, care au ca scop surprinderea gradării spaimei micuțului cărăbuș. Dar ultima întrebare, o adevărată problemă („*Vrabia ar fi putut să le povestească puilor ce i s-a întâmplat cărăbușului. De ce îi așează în rând ca să vadă ei înșiși întâmplările ?*”) i-a condus la necesitatea unei experiențe, iar gradarea, la concluzia că „aparențele înșală”. S-a creat astfel starea de cunoaștere care a dus la formularea temei: „*Să nu te încrezi în aparențe, ci caută să cunoști*”. Metoda este aplicabilă în numeroase opere, dar după identificarea imaginii artistice. Când imaginea artistică este conturată și prin alte mijloace decât cele compoziționale (ca momente, motive constitutive), se poate defini tema prin surprinderea semnificației gnoseologice a imaginii, analizând interpătrunderea planurilor ei structurale.

Este cazul unor opere ca „Amintiri din copilărie” de I. Creangă, „Desculț” de Zaharia Stancu, „Budulea Taichii” de I. Slavici, deci cele care iau forma compozițional-structurală a amintirii. Astfel, în fragmentul „Desculț” din manualul de clasa a V-a, ediția dinainte de 1990 („Are farmec pădurea ...”) se surprinde o întâmplare a micului Darie cu Oarță Gaș, paznicul pădurii boierești. Și aici relevarea imaginii artistice se face cu ajutorul compoziției, care urmărește trăirile lui Darie, de la încântare la trezirea la realitatea crudă a celor săraci.

Momentele (căci compoziția nu surprinde decât rar idei) sunt:

1. farmecul pădurii văzut de micul Darie;
2. Darie fusese trimis de mama sa după ciuperci și surcele;
3. pătrunzând în întunecimea jilavă și răcoroasă a pădurii copilul re trăiește lumea basmelor;
4. Darie este trezit brutal la realitatea celor săraci de Oarță Gaș, paznicul boieresc.

Compozițional, se surprind două planuri ce se interpătrund (până la nivelul stilistic): al copilului și cel al personajului narator, care evocă un moment al copilăriei.

Imaginea artistică se conturează - prin analogie cu „Sărăcuțul” – a cărei amintire este puternică - ca o lecție tristă despre viața celor săraci și umili.

Tema: Poveștile și viața nu sunt pentru copilul sărac – una și aceeași.

II. Metoda impresiilor.

Studiată de esteticieni⁷ din diverse perspective – de la cele psihologice la cele statistice – prima impresie s-a dovedit deseori ca cea mai apropiată de modelul personal creat în finalul analizei literare a unei opere. La început, pentru copilul de vârstă mică - a cărui conștiință este, în manifestarea-i primară, receptivă emotiv – impresia se constituie prin consonanța operei cu experiența proprie, săracă.

Crescând experiența (deci și cea cognitiv-estetică), cu timpul vor introduce – inconștient – la un prim contact cu opera cât mai mult din experiența raporturilor lor cu alte opere receptate, operând analogic prin rezumatul cunoștințelor, prejudecăților, al încercărilor și erorilor: simt opera printr-o anumită intuiție psihologică colorată cu emoție. Aceasta și explică de ce familiarizarea cu operele, restrânge pentru ei sfera trăirilor emotive.

Un asemenea fond, existând, nu poate rămâne indiferent metodelor active care trebuie să-l facă operant în receptare. Altfel, înseamnă a fi dezinteresați de procesele intelectual-emotive care determină o atitudine.

Pentru fragmentul din romanul „Desculț” analizat anterior, se poate folosi și metoda impresiilor. Copiii redau mai ales trăirile micului Darie în pădure, când așteaptă să-i apară zâna pădurii ori pitici cu barbă, căci „*Eu sunt cuminte. N-am s-o întâlnesc pe Cotoroanța ...*”. Iar Oarță Gaț devine „Baba Cotoroanța” reală a copilăriei ultragiante a lui Darie și a atâtor copii săraci. Aceasta e sfera semantică în care s-au înscris impresiile copiilor. La fel și în cazul nuvelei „La Vulturi !” de G. Galaction, când sunt înregistrate trăirile Agripinei, mai impresionabile..

Se observă că semnificația imaginii artistice (tema) este ușor relevabilă. La schița „Hultanul” de M. Sadoveanu, situația se complică datorită atât volumului operei cât și gradului înalt de abstractizare artistică. Organizarea „scenariului” didactic, în scopul realizării temei – poate cuprinde mai multe momente: în primul rând copiii au avut pentru acasă ca temă să răspundă la

⁷ A se vedea T. Vianu, Estetica, Partea a V-a, cap. 4.

întrebările: Ce crede Iliuță despre hultan ? (indicați citatul); ce v-a impresionat mai mult ?

Gruparea răspunsurilor la întrebarea a doua a fost următoarea:

1/ - descrierea locurilor; 2/ - moartea hultanului; 3/ - gândurile lui Iliuță până a aflat ce este hultanul; 4/ - cum a înțeles Iliuță că hultanul nu este o pasăre de rând; 5/ - seriozitatea cu care discută Iliuță cu moș Sava; 6/ - cum află Iliuță că hultanul e o pasăre.

Se deduce că tema era greșit formulată orientându-se spre: ce e hultanul; omorârea hultanului.

Din răspunsurile 3, 4, 6 surprind, grupate, etapele unei înțelegeri. Pentru nuanțarea răspunsurilor se poate cere indicarea fragmentelor care l-au inspirat, urmărindu-se motivarea intelectuală a impresiilor.

Se putea „nimeri” și tema, dar folosirea observațiilor copiilor pentru reliefarea ei este deseori o problemă de măiestrie pedagogică. Amintește, ca metodică, de tactica barinstormingului, care, prin situații-problemă, oferă un veritabil asalt de idei generate de un conținut.

„Elevii – subliniază C. Parfene – trebuie lăsați să-și expună ideile, chiar dacă unele pot părea aberante. Evaluarea lor – care nu trebuie amânată prea mult – poate fi făcută de profesor sau de elevi prin dialog orizontal”⁸.

Deci se ajunge la temă parcurgând etapele: impresii – motivarea lor – circumscrierea lor într-un câmp semantic (conținut ideo-afectiv) – temă.

III. La operele cu subiect „liniar”, tema poate fi identificată și prin gruparea atributelor motivului principal. La „Hultanul” se obține enumerarea determinativă:

- „în viața noastră tihnită, s-a abătut un dușman. A venit pe-un vânt rău” (Iliuță);
- „un drac de hultan” (spune Baba Mărgărinta);
- „mi se năzări în închipuire dușmanul sub o formă nelămurită, uriașă și amenințătoare. Nu știam încă ce-i hultanul” (Iliuță);
- „dihania” (Irinuța);
- „Poate era un fel de lup, ori un balaur, ca-n povești, eu știu ?” (Iliuță);
- „Din discuția cu Moș Sava se află că „dihania”, „dușmanul”, „nu-i așa de mare” și că - spre dezamăgirea lui - „e doar o pasăre”;
- vrând s-o liniștească pe baba Mărgărinta, „mă făcui a ști ce dihanie mare, dar e îndrăzneală - și rămase hotărât că e o pasăre: nu-i nici

⁸ C. Parfene, Literatura în școală, p. 82.

un lup, nici balaur, nici vreo altă dihanie: hultanul e pasăre. Să se știe !” (n.n. planul naratorului). Învăluirea de vorbe a copilului creează o stare de ironie duioasă, melancolică.

Copilul așteaptă de acum – prudent – momentul adevărului, dar spaima i-l arată „mare și fioros”, ca apoi să-l vadă „șupăind cu aripa frântă”. Când Moș Sava vrea să-l apuce, hultanul „cască ciocul cârligat și, sprijinit în coadă, cu pieptul dârz, repezi ghiare ca de oțel, încleștând mâna care voia să-l cuprindă”.

- Copilul înțelese – cu lacrimi în ochi – că „dușmanul nostru (...) nu e o pasăre de rând”.

Aceste attribute sunt suficiente pentru conturarea imaginii artistice și a intenției comunicative (tema): prima ia forma unei experiențe de cunoaștere de către un copil a ceea ce este hultanul, iar pentru a doua s-au dat următoarele formulări: „Cum ajunge Iliuță să înțeleagă ce este hultanul și că acesta nu e o pasăre de rând”; „Trăirea unei experiențe de cunoaștere la vârsta copilăriei mici”; ambele sunt în câmpul semantic al temei.

Spre a evita unilateralizarea, „obiectivizarea” imaginii, se poate da copiilor o compunere în care, folosind aceeași imagine artistică (dar modificând motivele-personaje și obiectul cunoașterii, deci), se prezintă o experiență similară din copilăria mică (dar nu creată, ci reală), evitând pastșa.

Analiza compunerilor demonstrează și conștientizează înaltul grad de generalitate al trăirii unei cunoașteri imagine artistică.

Această metodă este indicată pentru operele al căror subiect se organizează ca discurs și în care comunicarea narativă se articulează pe relația emițător-destinatar, ambii participând la convenția stabilită în modul de prezentare a evenimentelor istoriei; ar fi situația în care naratorul știe mai mult decât personajul său, „*el vede prin pereții casei sau prin craniul eroului său*”⁹, e omniscient și omniprezent, cunoaște și lasă să se vadă aceasta.

La același rezultat se putea ajunge analizând reacția personajului principal, Iliuță, în raport cu evenimentele și analiza gradării acestor reacții.

Metoda are avantajul de a păstra și contactul emotiv cu opera.

IV. Înrudită ca „tehnologie” este și metoda sesizării de către elevi a „întrebărilor fără răspuns” pe care le pune opera. La basmul „Tinerețe fără bătrânețe și viață fără de moarte”, întrebările pot fi (le enumerăm numai pe cele ce vizează conținutul tematic):

1. De ce se grăbea așa tare calul la întoarcere ?

⁹ T. Teodorov, Categoriile narațiunii literare, în Poetică și stilistică, p. 389.

2. De ce nu s-a terminat basmul când Făt-Frumos a ajuns la țărâmul „Tinereții fără bătrânețe ...” ? De ce a trebuit să se întoarcă ?
3. De ce, ajuns la castel, a trimis calul și el a rămas, deși erau doar dărâmături ?
4. De ce a îmbătrânit așa repede ?
5. De ce se spune că „o palmă-i trase Moartea” și nu doar că a murit ?
6. Dacă se întoarcea cu calul se făcea iarăși tânăr ?
7. De ce sutele de ani treceau ca zilele în ținutul „Tinereții fără bătrânețe” ?
8. De ce primele două săgeți nu nimeresc iepurele, iar în Valea Plângerii, da ?
9. De ce este întâmpinat astfel de oameni ?
10. De ce era atât de greu de ajuns la palat ?

Clarificarea lor relevă semnificația artistică: fericirea adevărată nu poate fi egoistă, ci se realizează în bucuria muncii, a aspirației către desăvârșire.

Spre acest conținut semantic s-au dovedit convergente întrebările copiilor. Metoda are și avantajul de a cointeresa receptorii-elevi, activându-i în procesul analizei operei.

V. La același rezultat se poate ajunge și prin discutarea situațiilor-problemă din operă, date spre meditare copiilor și având ca scop conținutul ideo-afectiv ca semnificant.

1. Care-i conținutul vieții lui Făt-Frumos în timpul tinereții veșnice?
2. De ce sutele de ani treceau acolo ca zilele ?
3. În basme Feții-Frumoși sunt învingători, dar în „Tinerețe fără bătrânețe”, la sfârșit oamenii râd de dânsul spunând că aiurează, iar moartea „îi trase o palmă”; de ce ?
4. Ce semnificație ar fi avut basmul dacă se termina prin nunta lui Făt-Frumos cu zâna cea mică ? Comparați semnificațiile basmului cunoscut și a „variantei” propuse și notați-vă impresiile, părerile.

Lămurirea acestor „probleme” se poate da pe grupe de elevi, dar și ca temă pentru ora următoare. Discutarea răspunsurilor conturează intelectual dimensiunile tematice ale conținutului ideo-afectiv. Formularea temei devine astfel o problemă de exprimare a stării gândite și trăite. Procedul se dovedește deosebit de formant, relevând, odată cu tema, și importanța unor semnificanți, motive ca factori de decodare, obișnuind elevii să gândească atent și profund opera. Expresiile sunt scoase astfel din sfera „figurilor de stil”, a „expresiilor

frumoase", a „lumii basmului” și integrate unor intenții comunicative: a temei operei, a conținutului ei.

VI. Opoziția motivelor constitutive față de realitate.

Dacă ne referim la operele realiste (termen confuz când este doar un atribut al „verosimilității” – căci realiste pot fi și basmele) – opere ca cele discutate la metodele I-III, se constată că iluzia realității le face mai ușor confundabile cu realitatea obiectivă, încât tendința de preluare tematică este mascată de această similitudine.

Dar opoziția ireductibilă (aparent, bineînțeles) între cele două realități (a operei și cea socială) creează posibilitatea explicării motivelor componente, mai accesibile ca semnificanți estetici reprezentărilor copiilor. Artisticitatea lor este sesizată imediat. Este cazul basmelor, a operelor științifico-fantastice, a operelor suprarealiste, a baladelor și a tuturor operelor ale căror imagini artistice se conturează ca inedite faptic.

Conținutul ideo-afectiv semnificant în „Tinereț fără bătrânețe și viață fără de moarte” (așa cum s-a văzut la Cap. I, 2.2.1. și Cap. II, 1.2.1.) devine manifest tocmai prin opoziția motivelor față de experiența curentă a receptorului.

Se exemplificăm metoda la „Poveste’ de I. Creangă. Planul simplu ar fi:

1. Un om însurat, exasperat de prostia nevestei și a soacrei, care plâneau de „clocotea casa’ posibila moarte a copilului dacă mîta ar răsturna drobul de sare de pe horn în capul acestuia, pleacă în lume, promițându-și că se va întoarce numai „de-o găsi mai proști decât ele”.
2. Mergând, întâlnește un om care se trudea să care soarele în bordei cu oborocul,
3. apoi altul – rotar de meserie – care-și montase carul în casă și acum voia să strice peretele spre a-l scoate afară,
4. alt neghiob, care blestema, trudindu-se în zadar să urce nucile în pod cu țăpoiul!
5. și, în sfârșit, un prost care, spre a nu se risipi fânul, e gata să-și sugrume vaca, trăgând-o de funie spre a o urca în șură.
6. Uluit de câtă prostie găsisese în lume, se întoarce la ai săi, găsindu-i parcă nu chiar așa de proști.

Analizând atent planul compozițional și motivele la nivelul expresiei lor, rămânem surprinși de câteva constatări:

1. Nu se realizează o „gradare” a proștilor: primul ar fi cel mai „mare”, al doilea aproape „identificabil” printre oameni (la nivelul

exprimării analogice, bineînțeles), al treilea se apropie calitativ de primul, iar al patrulea este exasperant.

2. Se întoarce înțelegând că cine caută prostie găsește mai multă decât ar vrea; vina lui fusese tocmai aceasta. Autorul creează un motiv excepțional, care marchează evoluția spre înfrângerea de sine, și recunoașterea dreptului de existență al prostiei – sau poate al deșteptăciunii - „Mâța tot s-ar fi putut întâmpla să dea drobul de sare jos de pe horn; dar să cari soarele în casă cu oborocul, să arunci nucile în pod cu țăpoiul și să tragă vaca pe șură, la fân, n-am mai gândit !”

3. Astfel că „petrecu lângă ai săi, pe care-i socoti mai de duh decât pe cei ce văzuse în călătoria sa”.

Din adâncimea imaginii artistice se insinuează o ironie și un zâmbet „hâtru”, poate și puțin amar. Devine și el un cumințit, un „cumpătat” (dar nu în sens tragic, ca cei ce aprind rugul bărbatului în „Zamolxe”, (misterul păgân al lui Blaga); de frica singurătății acceptă viața așa cum e, obișnuindu-se cu prostia „din casă”: până la urmă proștii tăi îți par mai puțin negliobi ca alții; chiar parcă-s „mai de duh” !

Analiza motivelor, opoziția lor față de realitatea cunoscută duce la decodarea și a celor mai complexe opere, când motivele sunt, bineînțeles, subordonate imaginii artistice ca semnificant, ca realitate artistică, cu legile ei.

Pentru astfel de opere, diferența, opunerea aparentă între cele două realități este puternic semnificantă pentru conținutul ideo-afectiv, relevând sensurile reale prin opoziție.

Este o metodă de formativă pentru sensibilizarea receptorilor și pentru crearea și nuanțarea capacității estetice operante pe care am numi-o „conștiința compoziției și semnificațiilor ei relevante”.

VII. Metoda compunerilor ajutătoare. Urmărește sensibilizarea și conștientizarea unor experiențe cognitive ale receptorilor-elevi, în scopul creării disponibilității lor receptiv-estetice. La poezia „Mama” de G. Coșbuc, tendința primă a elevilor este de a o încadra tematic în „dragostea maternă”. Greșeala nu este doar a unor receptori de vârstă mică, ci și a unor adulți. Spre aceeași temă duce și procedeul compozițional, interpretat superficial. Puțini semnificanți semantici indică tema adevărată: „sentimentul de dragoste pentru mama sa al copilului înstrăinat și regretul acestuia de a nu putea fi alături de dânsa”.

Realizarea artistică a conținutului ideo-afectiv semnificant la dorma reproșului. Se poate porni spre acest conținut ideo-tematic și prin multiple

lecturi expresive – interpretate și motivate – ale copiilor; dar este greu de explicat de ce preferăm una sau alta. Mai indicat este să le înregistrăm și, după studierea operei, să analizăm lecturile, cu scopul de a explica și demonstra elevilor condițiile unei lecturi expresive a operei: deci o altă finalitate decât cea discutată acum.

De aceea realizarea unei compuneri libere având ca temă „Atunci, când am supărat-o pe mama ...”, indicându-li-se să insiste asupra stărilor trăite de ei, iar nu asupra celor ale mamei, îndeplinește multiple condiții pentru conturarea stării de cunoaștere necesare receptării acestei opere. Nu toate compunerile vor răspunde scopului; dar numeroase dintre ele vor reda trăirile, imaginile ce-i obsedau stând singuri și gândindu-se la ce face mama, supărată de fapta lor, în acest timp; se creează și momente ce redau frământările cauzate de amintirea unei vechi boli ale mamei – toate foarte grave – sau a dăruirii cu care-i îngrijea în copilăria mică oricând erau suferinzi, ș.a.

Uimiți, la analiza lor în clasă, elevii, descoperă că unii, prin compunerile lor - în care prezentau suferințele mamei - își dezvăluie afecțiunea filială: cu cât aceasta este mai profundă, mai conștientizată, cu atât suferințele imaginate ale mamei se conturează mai adânc.

Citind „Mama”, își identifică imediat locul comun cu subiectul liric al poeziei, formulând ușor tema operei și chiar imaginea artistică, deosebit de abstractizantă.

Cu același rezultat se poate folosi și metoda întrebărilor-problemă, care ar urmări circumscrierea atributelor, a stărilor mamei de la sărăcia în care subiectul liric își imagina că trăiește, la jalea care ar răpune-o, crezându-se uitată de cel plecat în lume, și până la speranța ca măcar în somn să fie împreună cu ea. Gradarea stărilor ia forma indirectă a reproșului, ajungând astfel la imaginea artistică. Drumul spre temă e deschis folosind una din metodele anterioare.

Metoda compunerilor este indicată și pentru consolidarea capacității intelectual-afective de recunoaștere a temei prin analogie. După analiza schiței „Privighetoarea” (de I. Al. Brătescu-Voinești) se poate da o compunere liberă: „Când am fost și eu ca nenea Iorgu ...”.

Analizarea propriilor trăiri în situații similare de viață de către receptorii-elevi duce la generalizarea experienței cognitive estetic prilejuite de contactul cu opera amintită, și-n același timp, la sesizarea caracterului de generalitate al imaginii artistice ca semnificant estetic; se recunoaște în compuneri – deși motivele vor fi diferite, fiind personale – opera lui Brătescu-Voinești, demonstrându-se implicit că imaginea artistică este irepetabilă, unică, imitarea ducând nu la opere noi, ci la o serie omogenă.

VIII. Analiza unor semnificanți puternic relevanți estetic.

Semnificanții pot fi din orice nivel al operei, cu condiția valorii lor comunicante. Astfel, la poezia „Mama” se poate indica sarcina demonstrării formei adresative a operei prin gruparea semnificanților gramaticali ai persoanei pe cele două „motive”: mama și subiectul liric.

Pentru „mama”: te, tu torci, cu tine, tu taci, ascuți, stai, (firul) tău, te, spui, ș.a. (în total 39 de semnificanți).

Pentru „subiectul liric”: cu mine, de mine, zăresc (eu), (să)-văd, la care se adaugă 2 vocative: mamă, inimă pustie.

Se observă predominanța absolută a câmpului semantic adresativ mamei: 41 de forme lexico-gramaticale (pronume, adjective posesive, verbele la „persoana” mamei, vocative).

Dar poezia începe și se sfârșește cu subiectul liric: „Acolo, mamă, te zăresc” (eu) și „Ș-adormi târziu cu mine-n gând / Ca să visezi de mine”.

Deci doar în patru versuri (+ să-l văd venind) din 64 este surprinsă prezența sa și lexico-gramatical. Aceasta dezorientează un receptor neavizat, deviindu-i atenția. Se observă totuși încadrarea „trăirilor” mamei, ca parte integrantă a trăirilor eului liric.

Natura semnificanților de analizat este dedusă din operă, așa cum s-a văzut și la comentarea poeziei „Lacul” de M. Eminescu și a schiței „Privighetoarea” de I. Al. Brătescu-Voinești. Statistica, distribuția și analiza semnificanților pot deveni, așadar, mijloc semantic, lexico-gramatical sau fonetic de circumscriere a temei.

IX. Metoda analogiei, dovedește un spirit analitic și sintetizator în același timp. Se apropie ca tehnologie de utilizarea ei la crearea capacității de conștientizare a realității artistice ca semnificantă estetic în raport cu cea „reală”, neutră (vezi 1.1.4).

Familiarizați în clasa a V-a cu schița „Vizita” de I. L. Caragiale, elevii vor descoperi imediat tema la „Dl. Goe” (de același autor), cu toată diferența compozițională (prima în forma unui recital al maiorașului Ionel, având ca spectatori pe „madam Popescu” și personajul narator, iar a doua, forma unei călătorii, care devine o adevărată aventură a lui Goe).

Înaintând în studiul literaturii, pe clase, procedeul devine obligatoriu ori de câte ori se ivește situația; aceasta, datorită faptului că analizele literare trebuie să formeze capacitatea de receptare a respectivului tip de operă, devenind element al repertoriului artistic personal decodant.

A. Metoda reprezentării grafice iconice. Pe linia formației științifice a elevilor din clasele mari ale liceului, se înregistrează în ultimul timp tendința reprezentărilor grafice, matematice mai ales, în scopul surprinderii conținutului ideo-tematic.

Pornindu-se de la constatări ca „matematica și poezia nu se pot povesti”¹⁰ amândouă fiind „domenii— rege ale cunoașterii”¹¹, și una și alta lucrând cu infinitul, s-a făcut apropierea între starea de cunoaștere prin contemplare „matematică” a diagramelor și reprezentărilor sub forma unor figuri geometrice „prin care se urmărește formalizarea operei în consonanță cu sensurile ei”¹² și emoția, cunoașterea estetică (intelectual-afectivă) produsă de o operă artistică.

Diagramele, ca procedeu adaptat analizei unor fenomene cu specific artistic, pot avea un mare grad de convenționalitate.

C. Parfene dă asemenea reprezentări¹³ pentru „Luceafărul” de M. Eminescu (ca repetabilitate a situației dedusă din incompatibilitatea între cele două lumi, dar și din dorința eternă spre comunicare a geniului); la fel pentru „Noapte de decembrie” de Al. Macedonski, schema conturând cele două traiectorii umane: a emirului și cea a străinului.

Procedeul este sugestiv, el înscriindu-se ca o stimulare a trăirii conceptuale a conținutului ideo-afectiv. Poate constitui momentul prim al analizei literare (foarte rar), cel analitic (conturarea schemei și explicarea ei) sau cel final, prin contemplarea „modelului” grafic ajungându-se la retrăirea conținutului semnificant al operei. Deci o stare premergătoare sau ulterioară formulării temei, ca act intelectual sociolizant, necesar mai ales comunicării operei altor receptori decât trăirii ei.

Figurarea conținutului este un mijloc de intermediere a trăirii estetice mult folosit în structuralism (a se vedea analizele lui S. Alexandrescu¹⁴ la unele opere de I. Barbu, Camil Petrescu, T. Arghezi, ca să ilustrăm doar pentru critica românească.

Poeții moderniști, la care esențializarea imaginii ia forme abstractizate, au folosit procedeul. I. Barbu – de exemplu – adaugă la poezia „Încheiere” din ciclul Isarlâk o figură geometrică:

Eptagon cu vârfuri stelelor la fel

Șapte semne, puse ciclic

¹⁰ S. Marcus, Poetica matematică, p. 16.

¹¹ S. Marcus, op. cit., p. 17.

¹² C. Parfene, Literatura în școală, p. 93.

¹³ C. Parfene, Literatura în școală, p. 95-97.

¹⁴ S. Alexandrescu, I. Rotaru, Analize literare și stilistice

Ca mediatore a indefinibilului, a indicibilului, aceste scheme, figuri, diagrame, realizează, prin contemplarea lor, o trăire analogică, mediantă a unui conținut ideo-tematic. Metoda generând o stare de cunoaștere, este relevantă, dacă nu se face din ea o „manieră”: altfel riscăm a deveni, după termenul lui Jacques Byck, un „pseudociberneticos”. Exemplificăm în sens pozitiv cu reprezentarea iconică a spațiului de tip mandala, propusă de S. Chițimia (fig.1) și, ca sens negativ, un posibil model „pseudociberneticos” (fig.2)

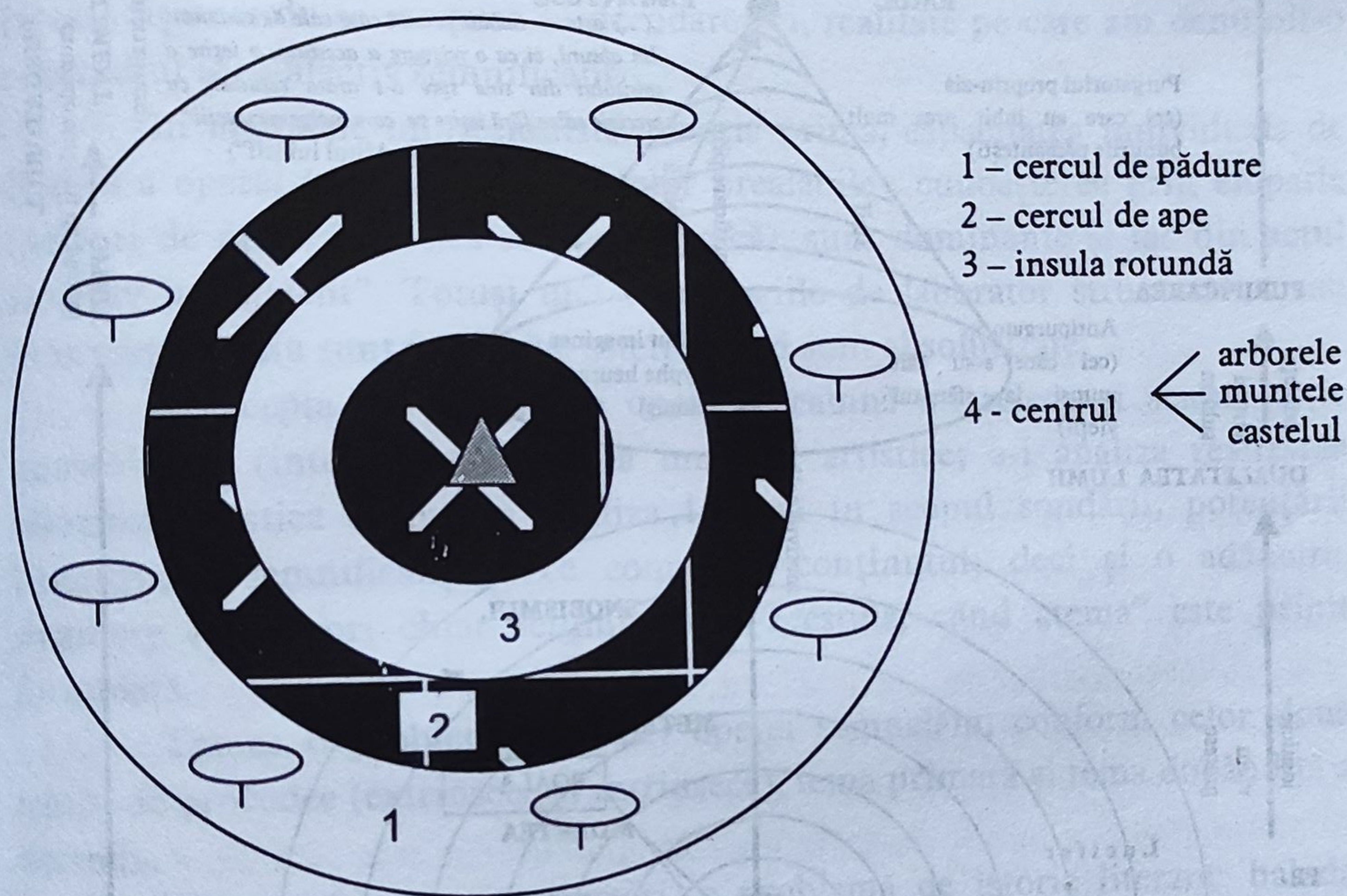


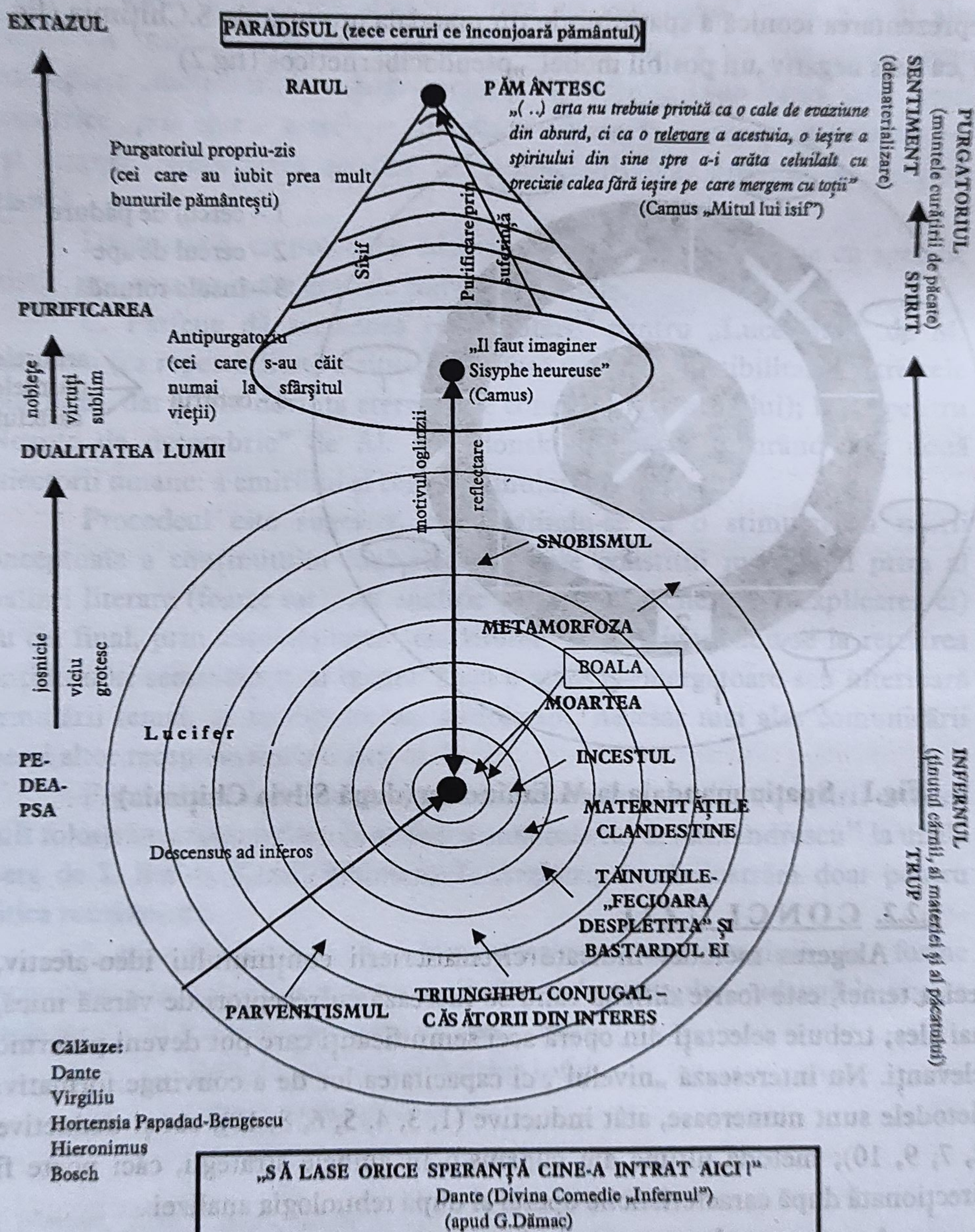
Fig.1 Spătiu mandala la M. Eminescu (după Silvia Chițimia)

1.2.2. CONCLUZII

Alegerea metodei indicate circumscrierii conținutului ideo-afectiv, deci a temei, este foarte dificilă când se lucrează cu receptori de vârstă mică, mai ales; trebuie selectați din operă acei semnificați care pot deveni puternic relevanți. Nu interesează „nivelul”, ci capacitatea lor de a convinge formativ. Metodele sunt numeroase, atât inductive (1, 3, 4, 5, 6, 8, 10), cât și deductive (2, 7, 9, 10); metoda ultimă am cuprins-o în ambele strategii, căci poate fi direcționată după caracteristicile operei și după tehnologia analizei.

Aceste metode pornesc de la premisa artisticității realității operei: numai astfel nu-i anulăm semnificațiile majore, devenite manifeste prin conținutul ei. Toate aceste metode sunt intrinsece: chiar și cea a impresiilor și a compunerilor ajutătoare, după felul în care le-am conceput.

Figura 2



În circumscrierea ariei tematice nu se indică formule fixe, unice, ci se acceptă mai multe formulări ale copiilor, demonstrându-se – când este cazul – complementaritatea lor, până se ajunge la o expresie lingvistică cuprinzătoare (dar nici aceasta fixă). Abia apoi se poate demonstra prin operă că toți semnificanții estetici converg spre conturarea artistică a acestui „conținut”.

Se observă că nu despărțim conținutul ideo-afectiv de temă, deoarece – așa cum am văzut – ambele fac parte din aceeași realitate a operei, intercodiționându-se reciproc în decodarea ei, realitate pe care am denumit-o conținutul ideo-afectiv semnificant.

În metodele impresioniste, emoția primă, capacitatea individuală de intuire a operei (pe baza experiențelor prealabile), cunoașterea prin empatie (deseori de nuanță mistică sau psihologică), sunt dominante și fac din actul receptiv un „talent”. Totuși nici tehnologiile de laborator structuralist sau informațional nu sunt formative estetic, când sunt absolutizate.

A recepta, „a decoda” o operă înseamnă a-i releva și semnificația gnoseologică (intelectiv-afectivă) a imaginii artistice; a-i analiza realizarea imaginii artistice înseamnă analiza literară în scopul sondării, potențării cognitive a semnificanților ce comunică conținutul; deci și o adâncire, nuanțare (și uneori chiar schimbare) a acestuia, când „tema” este pripit formulată.

Tot ca o problemă a temei operei semnalăm, conform celor două tipuri de procedee (extrinsece și intrinsece), tema primară și tema dobândită a acesteia.

Tema primară este, deseori, o problemă de istorie literară: balada „Mănăstirea Argeșului” a apărut inițial ca o legendă „explicativă” a frumuseții mănăstirii, incluzându-se și „motivul sacrificiului”, larg răspândit în credințele populare. Cu timpul, motivul sacrificiului a dobândit o semnificație estetică.

Situația este cunoscută și în literatura altor popoare. Dar interesant este că aproape orice operă „dobândește” în timp o temă sensibil diferită de cea inițială, realizând ceea ce esteticienii numesc „viața operei”, „biografia” (semnificanților) operei: căci conținutul ideo-afectiv este cel ce impune opera; oricât de „realizată” ar fi o operă, ea nu se înscrie în viața culturală fără o semnificație prealabilă.

Greșeala de a se identifica conținutul ideo-afectiv cu tema, curentă în analizele școlare, este datorată confundării unei trăiri estetice cu o „formulare” denotativă, generalizatoare, într-o structură lingvistică lipsită de omonimie.

Tema se comunică, conținutul ideo-afectiv se trăiește, ca experiență de cunoaștere; aceeași temă poate fi tratată de N autori, dar în N forme;

conținutul ideo-afectiv, „ca individualizare”, este însăși imaginea artistică ca semnificant trăit pe întreg parcursul receptării ei artistice, pe când tema este din necesitatea umană de ordonare, clarificare, încât „pretențiile unei decodări exacte a limbajului poetic sunt nejustificate”¹⁵. A formula - în cursul analizei - tema la început este anti-cunoaștere, deoarece „se clarifică” ce încă nu se știe.

„Reducerea unei opere literare la o maximă - sau, mai rău, izolarea anumitor pasaje - este dezastruoasă pentru înțelegerea unicității acesteia” impunând „criterii de evaluare străine”¹⁶.

Totuși este necesară conturarea temei în activitatea educativ-estetică școlară prin analize literare: astfel, din cauza copacilor nu se vede pădurea: absența generalizării în cunoașterea estetică duce la agnosticism estetic, la impresionism, la receptarea estetică ca stare contemplativă pură, quasi-mistică.

1.3. Imaginea artistică. Metodica însușirii capacității intelectual-afective de recunoaștere și operare funcțional-cognitivă prin ea.

Imaginea artistică este mai ușor de identificat decât conținutul ideo-afectiv al operei, care o presupune. De obicei prin ea „se exprimă” în conștiința receptorului opera. S-ar suprapune ca sens și funcționalitate cu ceea ce B. Tomașevski denumeste „fabulă”: aceasta este „totalitatea evenimentelor în legătura lor reciprocă și intimă”¹⁷; „totalitatea motivelor în legătura lor logică temporal - cauzală”, motive ce vor fi ordonate de „subiect”¹⁸.

După același autor, dacă „ca fabulă poate servi și o întâmplare reală și nu numai imaginată de autor”, „subiectul este în întregime o construcție artistică”¹⁹. Manifestarea imaginii artistice este „faptul de viață”, dar cu atributele care-i conferă artisticitatea semnificantă.

De aceea considerăm subiectul ca un atribut al imaginii artistice, deci și al fabulei, prin care se exprimă aceasta; altfel, imaginea artistică devine un „fapt” fără semnificație estetică, quasi-real, iar literatura ar fi o problemă de permutare a motivelor.

Sunt două posibilități de receptare:

1/ identificarea operei cu imaginea artistică: se obține prin „trăirea” etică-afectivă a operei;

¹⁵ C. Parfene, op. cit., p. 178.

¹⁶ R. Wellek, A. Warren, Teoria literaturii, p. 154.

¹⁷ B. Tomașevski, Teoria literaturii. Poetica, p. 251-252.

¹⁸ Ibidem, p. 255.

¹⁹ Ibidem, p. 256.

2/ trăire, dar și detașare intelectuală: în acest caz imaginea artistică devine relevantă, ca supersemn estetic, intermediind o receptare completă, concretizată în cunoașterea estetică.

Primul nivel este realizat în școală deseori, dar nu este formant estetic; și programele actuale de învățământ îl prevăd; la fel metodicile, care - în cel mai bun caz - doar îl amintesc uneori și pe al doilea, fără a l- explica și analiza.

Formarea acestei capacități intelectuale receptive estetic este problema fundamentală a receptării estetice: ea integrează în același tot, unitar, conținutul ideo-afectiv și expresia sa specifică.

Imaginea artistică, ca nivel dedus și manifestat al conținutului, nu poate fi concepută, receptată și interpretată decât în aceste caracteristici ale ei: dedusă în schema creativă și manifestare în cea receptivă; dar și în una, și în cealaltă, ca unitară.

1.3.1. Metode de conștientizare în școală.

Deoarece elevii vin cu deprinderea receptării tematice (ca idei-stări ale imaginii) din clasele mici, trebuie realizat nivelul perceptiv necesar însușirii capacității estetice denumite imagine artistică.

Se procedează - încă de la începutul predării obiectului „lecturi literare” (în clasa a V-a) - prin sesizarea valorii gnoseologice a operei artistice și a conținutului (elevii fiind doar sensibilizați asupra acestuia), explicarea acestuia făcându-se într-o perioadă mai îndelungată și, deseori, prin intermediul imaginii artistice.

Se lucrează pe opere mici (ca volum) la început (spre a putea fi cuprinse mental ca unitate), dar, de prefriță, clare compozițional, chiar dacă nu sunt capodopere. Manualele școlare oferă asemenea exemple.

Reducerea imaginii artistice la motive, care sunt elemente componente - nu însumate, ci integrate unei viziuni artistice - este o eroare curentă; structuralismul, care nu definește opera decât ca structură organică (reflex al biologismului estetic, în fond), consideră literalitatea doar ca premisă.

Pentru început sunt suficiente și accesibile analizele de text și definirea imaginii artistice ca faptul de viață creat de autor cu aparență de realitate, în scopul prezentării unui conținut.

Atributele vor fi comentate și însușite de elevi pe parcursul mai multor ani: în clasa a VI-a aparența de realitate a faptului creat, în clasa a VII-a, caracterul de generalitate și cel concret-senzorial al manifestării trăirii; în clasa a VIII-a se va insista asupra polisemiei ca expresie a experienței cognitive a receptorului, cu referire la decodările făcute de ei înșiși în clasele anterioare,

ș.a.

Pornind de la noțiunile însușite, referitoare la valoarea gnoseologică a artei, se precizează diferența între știință și artă ca forme de preluare în conștiință a realității. Este punctul de plecare, premisa oricărei strategii didactice de formare a capacității de recunoaștere și operare cu imaginea artistică. Metodele sunt numeroase, dar presupun nu numai un scop clar, ci și unic la începutul formării acestei capacități.

I. Seria, programată operațional, a întrebărilor asupra unei opere cu scopul explicitării imaginii artistice.

Seria întrebărilor trebuie să urmărească gradat, prin descoperire, caracteristicile expresiei artistice, nu rareori în comparație cu aceleași realități, (doar aparent) prezentate de alte obiecte: biologie, fizică, geografie, istorie. Diferența trebuie adânc înkrustată în mintea copiilor, prin opoziție. Se insistă nu asupra realităților (artistică sau obiectivă), ci a „stilului”, a mijlocului de a le comunica.

II. Deosebit de relevante sunt **discuțiile referitoare la „realitatea” basmelor și a literaturii științifico-fantastice**, literatură născută din setea de viitor a oamenilor, de încrederea lor în triumful rațiunii umane asupra egoismului biologic.

Trăirea acestora ca realități este condiția „plăcerii”, a „bucuriei lecturii”: chenarul distinctiv al realității artistice este conturat de însuși ineditul universului artistic, care, deși dedus din cel real, are legile sale individualizatoare.

Cât timp se parcurge opera, receptorul trăiește în această realitate, pe care o dorește existentă, realitate care rămâne apoi în conștiința sa ca o experiență personală.

III Întrebările – problemă

Întrebările – problemă de tipul: se poate pune semn de egalitate între realitatea operei și cea fizică, socială ? între personajul literar și o ființă reală ? prin ce diferă aceste realități ? de ce autorul le-a creat astfel ?, vor fi însoțite de discuții asupra creării unor personaje literare, asupra devenirii lor – câteodată - de la o ediție la alte (destinul căpitanului Fracasse din opera cu același nume de Th. Gauthier, „învierea” lui Scherlok Holmes, al scriitorului englez C. Doyle, „reabilitarea” lui Mircea din „Vlaicu Vodă” de Al. Davila, ș.a.). Destinul unor personaje este schimbat de autori, fie din necesități semnificative artistice, fie spre a răspunde gustului public. Deci, aceste realități sunt create conform unor scopuri comunicative, sunt semnificanți estetici, ca

„purtători ai unor motive”²⁰, nu datum-uri existente independent, istoric, real prin permutarea cărora se poate organiza un conflict (în aceasta ar consta și eroarea analizei compoziționale a unei opere doar ca discurs sau ca istorie în teoriile formaliste). Personajele sunt imagini artistice redundante și unificatoare prin rolul lor în operă; prin conflictul în care sunt angajate, devin expresive, ca motive artistice; „personajul apare ca un fir conducător care creează posibilitatea unei mai bune înțelegeri a motivelor îngrămădite și se constituie într-un mijloc auxiliar de clarificare și ordonare a motivelor izolate”, încât caracterizarea lor trebuie să fie „procedeul de identificare a personajului”²¹.

Este o capacitate de receptare estetică mult mai greu de creat chiar decât cea referitoare la imaginea artistică generală, receptorii integrând personajele universului lor afectiv.

Metodologic, va trebui parcurs cu elevii drumul creării unui personaj conform conținutului ideo-afectiv intenționat. Numai astfel se va putea contura în conștiința micilor receptori statutul de imagine artistică al personajului literar. Se pornește de la acele opere care, făcând din conturarea unui personaj scop esențial, pot intermedia – prin analiza lor – formarea acestei capacități. Se evită, de regulă, povestirile organizate „ca istorie”, unde personajul este doar un „motiv” necesar comunicării unei trăiri, stări, experiențe (ca „Sărăcuțul” de E. Gârleanu, „Hultanul” de M. Sadoveanu, „Dl. Goe” și „Vizita” de I.L. Caragiale, „Puiul” de I. Al. Brătescu-Voinești, „Năluca” de Cezar Petrescu, ș.a.), preferându-se cele în care „discursul” (subiectul) este evident²², „Dan, căpitan de plai” de V. Alecsandri, „Domnu’ Trandafir” de M. Sadoveanu, fragmentul „Mihai și Călăul” din „Istoria românilor supt Mihai Voievod-Viteazul” de N. Bălcescu, ș.a.).

Totuși, scindarea narațiunilor după cele două atribute ale imaginii artistice poate fi convențională, operele realizându-se - în diferitele lor momente – prin procedee corespunzătoare scopului comunicant artistic propus.

Referindu-se la poemul „Sergentul”, se poate afirma că întreaga operă este direcționată spre conturarea personajului, ca imagine artistică generală.

Eroul este surprins venind „pe drumul de costișe ce duce la Vashui”, nerăbdător, purtat de dorul de ai săi, dar chinuit de rana de la picior; era slab, palid, „având sumanul rupt și o cămeșă ruptă bucăți pe dedesubt” opinca-i era

²⁰ B. Tomașevski, op. cit., p. 276.

²¹ B. Tomașevski, Teoria literaturii, Poetica, p. 277.

²² T. Todorov, Categoriile narațiunii literare, în Poetică și stilistică. Orientări moderne, p. 370-400.

spartă, căciula desfundată, haina-i era calică, dar – mărturie a vitejiei celui ce probase că „*din vultur, vultur naște, din stejar, stejar, stejar răsare*”²³ - străluceau pe ea „*Și Crucea Sfântul Gheorghe ș-a României Stea*”.

Contrastul între starea umilă și gloria măreață care-i zbura pe față trebuia să devină, în intenția autorului, relevant estetic; V. Alecsandri îi aduce în față trei batalioane de gardă împărătească, în aur strălucind, conduse de un colonel semeț pe calu-i pag, doritor de a se încununa de glorie. În timp ce acesta visa lupte crunte își vede dorința - „*Crucea Sfântul Gheorghe*” – *pe haina calică a sarbedului român ce stase la umbră sub un stejar bătrân*” și „*mult se minunează și nici că-i vine a crede*”.

Oprește regimentul și falnicul colonel al armatei imperiale îl întreabă: „*Dar aste decorații cum, cine ți le-au dat ?*”, spre a afla „*Chiar domnitorul nostru ș-al vostru împărat*”.

Surpriza e mărită de modestia demnă: „*Dar pentru care fapte*” - „*Știu eu ?*”. Uimit, vrând să-i afle gradul, anonimul țăran – ca atâtea alte zeci de mii care apăraseră la Plevna un pământ pe care-l munceau alții - îi spune că are „*rang ... de dorobanț !*”.

Pentru a aduce omagiul său acestor mii de eroi anonimi, Alecsandri creează un moment impresionant: românul, în hainele-i sărace, rupte, pleacă trăgându-și piciorul, în timp ce un regiment imperial de gardă, în aur strălucind „*se-nșiră, poartă arma dându-i onorul*”.

Prin întrebări ajutătoare (de ce autorul nu „întâlnește” pe colonelul rus cu un ofițer român ? de ce insistă asupra sărăciei dorobanțului ? ș.a.) se formează convingerea că situația este creată intenționat spre a realiza acel moment final emoționant, rămas și peste veac mărturie a dragostei cu care bardul de la Mircești a înțeles necazurile, dar și marile calități și merite ale acestui popor.

Crearea capacității estetice de detașare de personaj duce de la aprecierea etică (concretizată în atașamentul față de personaj) la cea esteică a acestui tip de imagine artistică. Această capacitate creîndu-se cu greutate, trebuie revenit mereu pentru a o transforma în modalitate operațională de rexeptare: nu vidăm – cum susțin alții – personajul de valorile-i emotive, educative ca „model”, ci transpunem receptarea pe un nivel superior: de la atașament afectiv, la înțelegere prin cunoaștere estetică și adeziune la un ideal superior, personalizat în noi înșine.

²³ Din poezia Din poezia Odă ostașilor români, de V. Alecsandri

IV. Compunerile libere

O altă metodă puternic formantă a capacității estetice operante prin imaginea artistică este cea a compunerilor libere, după o anumită temă (un proverb, crearea unei imagini artistice noi pe aceeași temă, ș.a.). Metoda am discutat-o la 1.1.3 și 1.2.1, VII) dar în alt scop.

După analiza operei „Prostia omenească”, de I. Creangă, s-a dat o compunere având aceeași temă, dar prin crearea a noi imagini artistice. Unele creații ale copiilor au fost uimitoare.

1. Un elev a surprins niște proști dintr-un sat care voiau să meargă toți odată pe drumul mare și – pentru a nu o lua unul înaintea celuilalt – s-au prins toți cu mâinile de o scândură - suficientă pentru mulțimea lor: însă prea lungă pentru lățimea uliței: astfel au rămas toți certându-se în afara satului.
2. Un prost, din lăcomie, își tunde oile iarna, iar acestea mor.
3. Altul, pentru a nu se duce căldura pe coș, face focul în mijlocul casei, aprinzându-și-o astfel.
4. În altă situație, neghiobul își aruncă oile în fântână spre a le adăpa și răcori.
5. Sau, luându-și pantaloni prea lungi, îi pune pe linia tramvaiului, spre a-i reteza, dar îi culege ferfeniță.
6. Aflând că picioarele prea mari nu-s frumoase, un prost îi ia nevestei tot pantofi „frumoși”, care nu-i încap însă.
7. Alții vor „să mute” o groapă din mijlocul satului la margine și sapă mereu, umplând, dar și creând noi gropi, ca spre final să răspundă unui curios: „*Păi nu vezi că groapa asta o aducem tocmai din mijlocul satului ?*”.
8. Douăzeci și cinci de proști se hotărăsc să taie un copac ce le sta în drum, dar fiindu-le milă de frunzișul lui, unul hotărăște: „*eu tai copacul, iar voi să-l prindeți în brațe, să nu se strice frumusețe de copac*”.
9. ... O vânzătoare puțină la minte clădește în magazin cutiile de mazăre rotund în jurul ei.
10. Unul scutură un cireș și altul fuge pe sub copac să le prindă, strivindu-le astfel.
11. Un copil avea o bunică iubitoare, dar nu prea răsărită la minte, care îi cumpără mereu ghete, dar el „creștea” prea repede, așa că - până la urmă - se încalță cu cutiile; un trecător observă că nu picioarele creșteau ci unghiile.

Deși în unele compuneri se resimt amintiri din lecturi, se constată că elevii pot intui exact valoarea comunicantă și specificul imaginii artistice.

În discuția compunerilor, copiii, prin sancționarea paștelor după „Prostia omenească”, creează posibilitatea aprofundării atributelor „unicitate” și „nerepetabilitate” ale imaginii artistice.

Important este să se dezvolte nu doar capacitatea de recunoaștere a imaginii artistice, ci și creativitatea artistică, ceea ce se și realizează prin această metodă, bineînțeles după capacitățile artistice ale fiecărui receptor.

Diversitatea tipurilor de compuneri este dată de însăși diversitatea tipurilor de imagini artistice, de conștiințele diferențiate care creează un conținut ideo-afectiv exprimat estetic. Unilateralitatea tematică și atitudinală este nivelatoare, deci neformantă.

V. Metoda analogiei. (precizăm: la nivelul imaginii, nu al temei sau conținutului ideo-afectiv).

Identificarea imaginii artistice se poate face și prin solicitarea cunoștințelor mai vechi ale elevilor; am zice a repertoriului lor artistic. Activitatea acestui fond potențial este calea spre transformarea lui în deprindere decodantă estetic.

Așa cum s-a văzut, identificarea realității operei „Mama” de G. Coșbuc cu forma reproșului, ca imagine artistică, este însuși drumul unei cunoașteri. Această cunoaștere a devenit capacitate estetică operantă. De aceea, la opere similare, receptorii trebuie îndrumați spre a o activa.

Apropierile între opere ca „Mama” și „Privighetoarea” prin forma reproșului pe care o iau ambele ca imagini artistice, între „Mai am un singur dor” și „Miorița”, sau între „Năluca” de Cezar Petrescu și „O, rămâi ...” de M. Eminescu (a se vedea 1.1.4), pe lângă operativitatea în identificarea imaginii, creează o stare de optimism în cunoașterea estetică, necesar formării unor cititori activi mental.

1.3.2. CONCLUZII.

Sunt doar câteva dintre metode. Mulțimea lor este determinată de trei variabile: opera literară, experiența estetică a coordonatorului procesului receptiv și experiența cognitivă a receptorilor. Metode prestabilite nu sunt nici pentru această capacitate: doar „strategii”. Trebuie reținut — ca și principiu metodologic — că nu există într-o imagine artistică realizată nimic neimportant: „Casa unui om este o prelungire a lui: o descriem și l-am descris pe el”, nota încă Demetrios.

După conturarea capacității estetice denumite imagine artistică - prin aplicații asupra operelor epice — se extinde investigația și la operele lirice, mai

abstractizate. Imaginile sunt deseori mai incifrate, fiind atitudini, trăiri, supuse altor legi decât „epicul”.

Aparenta „confesiune” duce la confundarea cu intimismul, care-i o problemă de psihologie; iar, ca rezultat, i se anulează operei funcția cognitivă dedusă din caracterul de generalitate.

Procedând pe etape, conform accesibilității, se realizează o gradare în însușirea imaginii artistice pe baza textelor literare analizate, dar și a noțiunilor preluate.

Deci formarea acestei capacități cognitiv-estetică este programată structural și concentric. Dacă inițial imaginea artistică doar trebuie recunoscută, în timp (în clasele a VII-a și a VIII-a), se trece la analiza și aprecierea ei, a valorii cognitive, iar prin aceasta, începându-se crearea atitudinii critice estetice, ca un moment prim în manifestarea viitoare conștiințe estetice. Sunt pașii necesari de la receptarea impresionistă la cea estetică, de la lectura explicativă și comentariul de text la analiza literară și apoi la capacitatea receptoare operantă permanent, integrată sistemului personal de cunoaștere-preluare estetică în conștiință a lumii.

O dificultate în receptarea imaginii artistice este generată și de faptul că manualele (mai ales cele pentru liceu) redau uneori doar fragmente din opere. Dar „în opera de artă - observa L. Pareyson - părțile întrețin un dublu gen de raporturi: fiecare cu celelalte, fiecare cu întregul”, „fiecare este esențială și indispensabilă (...) încât o lipsă ar dizolva unitatea, iar o schimbare ar aduce dezordinea”; „integritatea operei rezultă din conexiunea părților între ele”, deoarece însuși întregul „a reclamat și dispus părțile din care rezultă”²⁴.

În cazul fragmentului, imaginea artistică generală fiind segmentată, se anulează însuși caracterul ei de structură. Aceasta este și situația pentru „Scrisoarea III” și „Călin (file de poveste)” de M. Eminescu (cuprinse în manualele de clasa a VI-a și, respectiv, a VII-a).

Completarea operei prin povestirea părților excluse la „Dan căpitan de plai” (de V. Alecsandri), „Neamul Șiomăreștilor” (de M. Sadoveanu), „Vlaicu-Vodă” (de Al. Davila), ș.a., înlătură în parte impresia de fragmentare. În schimb, cele două opere de Eminescu sunt anulate în tema și imaginea lor artistică. Mai mult: la „Călin (file de poveste)” se predă și „descrierea în versuri”, ilustrată prin parafraze ca: „Întregul tablou este dominat de portretul miresei. Ea uimește prin frumusețe, gingășie și mulțumire sufletească”; poetul „creează îmbinări neașteptate de cuvinte care sunt rodul unei munci intense, unor

²⁴ L. Pareyson,

încercări neconținute, unei încordări a voinței pentru a nu ceda tentației de a se mulțumi cu orice formă”²⁵.

Astfel tema operei este anulată. Ritmului firii, căruia i se supun toți, i se substituie „tabloul” de natură.

Fragmentul amintit (partea a VIII-a a poemului), fiind analizat prin sine însuși, dobândește o nouă temă, ca motiv liber; atmosfera de visare care se împletește cu cea de basm într-o stare onirică - aproape hipnotică - surprinsă romantic devine „frumusețe a naturii” în concepția autorilor manualului.

Semnificații (iarba pare de omăt, flori albastre tremur ude, văzduhul tămâiet, trunchiuri vecinici ce poartă suflete sub coajă, ropot dulce, izvoare ce „suspină-n flori molatic”, tremurul somnoros și lin al lacului, ș.a.) își pierd conținutul real. Însuși autorul a considerat necesară introducerea unei note de voioșie prin acea miniaturizare folclorică finală: nunta micilor viețuitoare. „Izolarea anumitor pasaje este dezastruoasă pentru înțelegerea unicității”²⁶ operei, observa R. Wellek și A. Warren.

Totuși, sunt și păreri contrare: Jovan Hristic notează, nu fără oarecare dreptate: „fragmentul devine o modalitate cu totul nouă, care are tot dreptul la statutul altor forme literare”²⁷. Aceasta nu justifică însă negarea viziunii integratoare a culturii contemporane: „fragmentul pare să fie singura formă literară autentică posibilă; în fragment vedem idealul coerenței estetice a lumii așa cum se prezintă ea astăzi: fărâmițată”²⁸; „el este expresia cea mai înaltă a faptului că trăim într-o lume ce nu mai reprezintă un întreg estetic încheiat; pentru viziunea estetică, universul a devenit un morman de fragmente”²⁹. Cam descurajant pentru un filozof al artei ...

Deoarece fragmentul este o realitate pe care n-o putem anula cu „păreri”, va trebui să-l considerăm, în clasele mici, ca unitate independentă și să-l analizăm ca atare: deci vom comenta un motiv devenit „liber”³⁰ (după un termen a lui Tomașevski); izolat, capătă, temporar, statut de imagine artistică semnificantă estetic prin sine. Dar observația nu e valabilă pentru orice fragment de operă, întrucât nu orice operă permite fragmentarea.

²⁵ Lecturi literare. Manual experimental pentru clasa a VII-a, București, E.D.P., 1977, p. 35-36.

²⁶ R. Wellek, A. Warren, Teoria literaturii, p. 154.

²⁷ J. Hristic, Formele literaturii moderne, p. 99.

²⁸ Ibidem, p. 153.

²⁹ Ibidem, p. 99.

³⁰ B. Tomașevski, op. cit., p. 256.

1.4. Opera literară ca structură. Compoziția ei.

1.4.1. Caracterul unitar al operei. Relevarea caracterului unitar al operei este impusă de conținutul ideo-afectiv comunicant și de expresia lui estetică, imaginea artistică generală.

Nu vom înțelege, cum am precizat (la Cap. I, 2.2. și 2.3.), prin compoziție organizarea pe nivele doar a mesajului lingvistico-stilistic – o inovație structuralistă de inspirație fenomenologică și cu ascendență metodologică în lingvistica saussure-iană.

În definirea acestei capacități, ca atribut al operei și ca procedeu decodant, vom porni de la ceea ce știu creatorii că este compoziția, nu de la ce pretind criticii, chiar dacă conceptul de compoziție al primilor nu este „modern”.

Rareori aceștia au fost preocupați de structurile operei luate „succesiv”. Deci avem în vedere de la ce pornesc cei care creează opera, nu cei care o interpretează „științific”. Receptorul realizează cunoașterea artistică prin refacrea „în stil personal” a ceea ce a intenționat autorul, „redescoperind” realitatea artistică propusă, cu valențele ei cognitive, accesibile lui intelectual și afectiv.

Singura realitate percepută și redată estetic, pentru autori, din perspectivă compozițională, este configurarea imaginii artistice generale ca tot unitar, semnificant în această calitate, dar clarificată, potențată prin motivele-i componente. Aceasta nu înseamnă că trebuie negată viziunea receptorilor-critici (căci și ei sunt receptori, „în stil personal”, chiar dacă se pretind obiectivi); problemele apar când încep să-și demonstreze, motiveze, „obiectivitatea” modelului: dacă ei – ca-n cunoscuta anecdotă despre savantul matematician – vor să afle câte oi sunt numărându-le picioarele și împărțind la patru este dreptul lor. Totuși ei rămân în conștiința publicului drept „cititorii-ideali”, după expresia lui J. Hristic.

Subliniem doar că în analiza acestui semnificant – compoziția – crește posibilitatea constatărilor obiective, față de semnificanții discutați până acum. Deoarece informația estetică scade pe măsura parcurgerii drumului de la imaginea artistică și până la „nivelul fonetic”, se impun teoremele:

1. Obiectivitatea aprecierilor valorii semnificant-estetic este invers proporțională cu rangul nivelului operei (rangurile – după structuraliști – se stabilesc pornind de la nivelul fonetic).
2. Valoarea comunicant estetică a semnificanților unei opere literare date crește direct proporțional cu rangul nivelului căruia îi aparțin.
3. Semnificanții estetici ai fiecărui nivel sunt subordonați:

- a) semnificațiilor rangului superior;
- b) imaginii artistice generale, concepută ca o conexiune a motivelor integrate;
- c) conținutului ideo-afectiv, ca omniprezent în organizarea sensurilor și în dispunerea oricărui semnificant, de la orice nivel.

Aceste trei „teoreme” estetice (demonstrate în partea a II-a a lucrării) condiționează atât definirea capacității estetice denumite „simțul compoziției”, cât și strategia metodică în formarea ei la elevi.

Așadar, conținutul ideo-afectiv este o stare creantă, modelatoare în estetica formativității și nu un atribut al operei. Căci – așa cum am văzut – sistemul convențiilor decurge din două realități: cele generale și cele create de autor, așa încât obiectivitatea în cunoașterea estetică se oprește la imaginea artistică ca semnificant preluabil.

În analiza compoziției, considerăm opera „ca limbaj artistic”. Deci toți semnificații – fie ei fonetici, gramaticali, lexicali, semantici, ș.a. - „cresc” precum plantele din rădăcina ce le impune codul genetic, din sensurile dorite, ca o expresie concretă a „limbajului” artistic. Acesta se materializează literar prin potențarea limbii (în sensul lingvistic), care și-a creat în timp, prin abstractizare, instrumentele (categoriile gramaticale, lexicale, semantice, ș.a.) pentru exprimarea valorilor logico-afective autorelevate sau comunicante..

Dar aceste valori se comunică faptic, ca „trăiri”, „experiențe”; stilul lingvistic este doar mijlocul, nu și scopul. Astfel compoziția este un atribut al imaginii artistice „ca fapt” nu al expresiei lingvistice (pe nivele) a operei. Pentru „compoziție” formalistii ruși folosesc termenul de „subiect”, care este „*construirea artistică a distribuirii evenimentelor*”³¹.

Ca și „nivelele” structuraliste, compoziția este integratoare, după modelul perspectivismului estetic: nivele superioare includ pe cele inferioare – motivele – concepute ca „*tema unei părți indivizibile*”³²; motivele, la rândul-le, ca imagini potențiale, includ alte (sub)-motive, semnificații, încât codul artistic se stratifică până la un ipotetic plan neutru, denotativ.

În concepția estetică românească, subiectul se confundă cu fabula operei: „*acesta – spune T. Vianu – poate fi povestit, pentru că el este făcut din valori genrale, care pot fi reproduse*”³³.

Preferăm de aceea termenul de compoziție, ca definind o mărime estetic implicată imaginii artistice.

³¹ B. Tomașevski, Teoria literaturii. Poetica, p. 254.

³² Ibidem, p. 255.

³³ T. Vianu, Studii de metodologie ..., p. 109.

1.4.2. Pericolul tematic.

Pentru vârstele mici receptarea tematică este singura posibilitate accesibilă. Experiența de viață a copiilor nu le intermediază receptarea estetică. Dacă opera este puternic formantă prin adeziunea receptorului, există și pericolul formării unor deprinderi care cu greu vor putea fi înlăturate din sistemul personal de receptare a „obiectelor” estetice.

Reflexul metodic al „citirii explicative” a textelor literare în clasele primare este tradiționala împărțire a textului în unități logice și „scoaterea” ideilor principale. Ulterior, în primele clase gimnaziale, se consolidează aceste deprinderi: planul simplu și cel dezvoltat schematizează opera după criterii tematiche.

Pentru evitarea acestei situații, sunt necesare anumite cunoștințe teoretice despre compoziție, care vor fi demonstrate accesibil copiilor prin analize, nu prin expuneri:

1/ - orice operă literară cunoaște o anumită organizare; 2/ - dar nu relevabilă prin idei principale, ci ca momente (=motive, stări); 3/ - compoziția nu este semnificantă prin ea însăși, ci prin imaginea artistică comunicantă, care, spre a se releva, ia această formă (organizare exterioară) ce o potențează; 4/ - organizarea prea vizibilă este mai degrabă o problemă de permutări de motive, un meșteșug, decât o artă, fapt ușor de observat în operele nerealizate artistic.

Motivarea artistică este și ea un reflex al atributelor imaginii artistice: de aici caracterul ei „natural”, dând „*sentimentul veridicității evenimentelor*”³⁴ și, prin el, a corealității artistice.

Nici pentru formarea capacității analitice estetice de recunoaștere a structurii în părțile integrate nu se poate folosi un procedeu unic. Firește că orice operă are o imagine artistică artistică individualizată, irepetabilă; pasișă este recunoscută imediat, oricâte elemente (de altfel prin „sinonimie”) ar schimba un autor. Dar această individualitate este dată nu de temă (care este, prin ea însăși, neestetică), nici de conținutul ideo-afectiv, oricât de personal ar fi acesta: dovada este că acest conținut nu mai este recreat de nimeni, nici chiar de autor, decât analogic: trăirea „se consumă” definită prin structura receptorului și se înscrie biografiei individului ca o experiență semnificantă sau nu, relevantă - prin angajare - sau reprimată (în care caz evadează în complexe).

Numeroase motive sunt (sau devin) generale și se înscriu într-o tipologie de semnificații numărabilă³⁵.

³⁴ B. Tomașevski,

op. cit., p. 268.

Ca factor de originalitate rămân deci - în mod paradoxal - semnificații incluși: organizarea, conexarea (motivată) a motivelor (deci compoziția) și expresia stilistică (lingvistică), prin funcția analogică. Ambele se înscriu în ceea ce am numi „stilul” operei, ca strategie artistică.

De aici importanța celor două mărimi estetice pentru educarea receptării operei artistice.

1.4.3. Metode.

Prin compoziție vom înțelege însăși organizarea imaginii artistice în scopul relevării semnificațiilor esențiali, iar nu „idei principale” în sensul tradițional. Vom analiza momentele, motivele fabulei (neestetică doar „ca fapt”) într-o organizare (denumită compoziție) relevantă estetic.

La metodica conștientizării valorii gnoseologice a conținutului și a imaginii artistice a operei, deseori s-au folosit nivelele imediat inferioare pentru decodarea celor superioare, pornindu-se, mai ales, de la compoziție spre imagine și de aici la conținut.

Aparent, predarea compoziției operei în școală este considerată ca cea mai ușoară, comparativ cu celelalte noțiuni de teorie literară, deoarece se identifică componentele tematice (ca idei) cu motivele, momentele, semnificații (din cod) integrați. De aici acel plan de idei omniprezent și omnipotent, ca punct de plecare general valabil pentru conținut, temă, compoziție, mesaj, ș.a.

Planul simplu, planul dezvoltat (în clasa a V-a) și subiectul (în clasa a VI-a) devin, în practica școlară „dexterități” deformante. Însușirea acestor structuri ale operei urmărește, în această tradiție, „pregătirea” elevilor pentru analiza textului literar. Dar nu se poate educa estetic prin deprinderi, instrumente de lucru non și antiestetice.

Predarea acestor noțiuni se poate face subordonându-le principiului estetic, nu tematic, și numai prin analiza unor opere; prin relevarea lor în variate texte literare se formează capacitatea estetică denumită „compoziție”, în sensul de mărime estetică, de principiu organizator al formei, în intenția de potențare comunicativă a conținutului ideo-afectiv.

Având în vedere specificul imaginilor artistice, deci și al compoziției lor, vom prezenta, separat, metodele indicate la operele epice, dramatice, lirice.

³⁵ A se vedea G. Durand, Structurile antropologice ale imaginarului, București, Editura Univers, 1977.

1.4.3.1. Operele epice și cele dramatice.

I. Folosirea deprinderilor formate în clasele mici prin schimbarea conținutului și subordonarea lor principiului estetic.

Copiii sunt deprinși din clasele mici să citească opera pe unități logice, să scoată ideile principale ale fragmentelor (conform principiului tematic, deci), să povestească opera (identificând tema cu imaginea artistică). Pornind de la aceste deprinderi, trebuie deplasată atenția de la noțiunea de idei principale (= teme ale motivelor, în cel mai bun caz) la calitatea fragmentelor logice de momente, motive, stări ale imaginii artistice. În acest scop trebuie ca izolarea motivelor libere să se facă riguros, nu după numărul de rânduri sau paragraf citite de un elev; să fie surprins motivul nu ca idee principală, ci ca fapt semnificant, imagine artistică componentă, integrantă și dobândind valoare estetică doar prin funcționalitatea ei în cadrul imaginii artistice generale.

Analizând „Sărăcuțul” de E. Gârleanu se observă că „ideile principale” n-au nici o semnificație prin ele însele, dar toate, în conexiunea lor logică, realizează un întreg semnificant. Dacă s-ar „scoate” ideile principale în loc de motivul „pășaniile micului cărăbuș” am avea – două personaje – (vezi 1.2.1.) idei diferite referitoare la cocoș, curcan, păun, sturz. Dar aici este motivul gradării (cocoș-curcan-păun); segmentarea ar masca intenția autorului: realizarea unei experiențe de viață pentru puii de vrăbie.

Modificarea reprezentărilor lor despre felul de segmentare al operei și substituirea ideilor principale cu momente, motive constitutive este esențială pentru începutul organizării receptării estetice. Formarea noii capacități referitoare la compoziție ca aparținând imaginii artistice și nu conținutului tematic durează o perioadă îndelungată și trebuie atent urmărită pentru orice operă analizată, oricât de simplu s-ar face interpretarea, deoarece ecourile „compoziției conținutului” revin deseori, stabilindu-se la unii receptori definitiv, mai ales când aceștia întâmpină greutăți în procesul de abstractizare estetică, care reface însuși drumul operei, dar în sens invers: de la particular la generalizare.

II. Planul simplu.

Se apropie mult de prima metodă, având ca scop identificarea motivelor componente. Dar în acest caz, nu doar simpla lor înregistrare (prin formulări-titlu, mai indicate, când se poate, decât cele poziționale sau interogative, care sunt asociate cu ideile principale tematice).

Este obligatorie și recunoașterea imaginii artistice generale și chiar a temei (deci semnificația imaginii). Astfel nu se confundă planul simplu cu

planul de idei (specific conținutului științific și preluării tematice a operei literare).

A „scoate” ideile este o fragmentare; a identifica motivele este conștientizarea compoziției și motivarea, nuanțarea și potențarea imaginii artistice ca semnificant estetic. Tot prin planul simplu se sesizează și gradarea, ca mijloc relevant (și totuși cel mai simplu dintre procedeele compoziționale).

III. Planul dezvoltat.

Ca detaliere a celui simplu, reliefează mai bine dispunerea motivelor și conexarea lor, receptorul elev nefiind obligat să le fragmenteze pe cele aparent libere. S-a observat aceasta la schița „Sărăcuțul” (metoda I) referitor la gradarea cocoș-curcan-păun.

Pentru fragmentul „La Broșteni” din „Amintiri din copilărie” de I. Creangă, se dau ca „ideile principale”, motivele:³⁶

I. Satul Broșteni și familia Irinucăi.

II. Întâmplările trăite de Nică și de Dumitru la Broșteni.

III. Fuga celor doi copii.

Ideile secundare surprind:

- pentru I: descrierea satului, a casei Irinucăi și a vieții grele a familiei ei;

- pentru II: motivul incoruptibilității (profesorul îi tunde, spre deznădejdea lor) și cel al destinului nefericit (deși tunși, nu-s primiți la școală deoarece se îmbolnăvesc de râie căprească; încearcă să se vindece, dar fără rezultat; cu toată bunăvoința lor sunt obligați să părăsească școala fiindcă - din joacă - au dărâmat casa Irinucăi, lăsând-o și fără o capră);

- pentru III: rezolvarea incompatibilității între condiția lor psihică și cea socială: fuga.

Imaginea artistică - ca mai întotdeauna în specia „amintirilor” - este rețrăirea unor momente din viața naratorului: școala la Broșteni.

Compoziția aparentă a fragmentului este cea indicată. Dar pentru „amintiri” este și una de „adâncime”: interferarea planului povestitorului cu cel al copilăriei. Tocmai aceasta este „sursa” valorilor estetice; deci nu „Întâmplările trăite de Nică și Dumitru la Broșteni: sau „Chipul mamei”, ci rețrăirea întâmplărilor cu duioșia și melancolia răsfoirii unui album de familie: căci la producerea lor starea psihologică era groază, deznădejde, ori, respectiv, voioșie copilărească, pe când la rețrăire - încântare, fericire, duioșie, dar și regret, melancolie, pentru „vârsta cea fericită”, „căci ea singură este veselă

³⁶ A se vedea Carte de citire. Manual pentru clasa a VI-a, București, E.D.P., 1976, p. 18-19.

și nevinovată”. Însuși povestitorul este atent la cele două planuri, ca să păstreze echilibrul în favoarea vârstei mici, căci altfel „te trage apa la adânc, și din veselie cea mai mare cazii deodată în urâcioasa întristare !”.

IV. Metoda sesizării nivelelor compoziționale.

În diferitele fragmente din „Amintiri din copilărie” (redate de manualele școlare), în „Budulea Taichii” (de I. Slavici) sau „Desculț” (de Z. Stancu), compoziția reliefează, pe lângă conexarea unor motive, și o interferare a planului naratorului cu cel al copilăriei mici, mijlocii sau al preadolescenței.

Aceste nivele permit autorilor alăturarea unor motive aparent de neconexat: de la naivitatea copilăriei la tragismul vieții, de la realitatea banală la planul fantasticului, de la normalitate la coșmarul delirant, de la logica constrictivă, aproape alienantă, la absurd, etc. Aceste nivele compoziționale – sesizate în semnificația lor – devin un mijloc decodant, relevant (a se vedea „Desculț” (la 1.2.1., B II), „În vreme de război”, de I.L. Caragiale, „La țigănci”, de Mircea Eliade.

Se impun câteva observații referitoare la „Amintiri din copilărie”, ca specie epică:

1. fără sesizarea interferării celor două planuri, opera își pierde semnificația;
2. cu tot caracterul aparent personal, intim al trăirilor, autorul le conferă generalitate fie prin reflecții (*nu știu alții cum sunt eu ...*, „Așa eram eu la vârsta cea fericită și așa cred că au fost toți copiii, de când îi lumea și pământul, măcar să zică cine ce-a zice”, ș.a.), fie prin repetabilitate (evocând o zi a copilăriei, cu evenimentele ei încheie: „Ș-apoi socotiți că se mântuia numai cu atâta ? Ț-ai găsit ! A doua zi des-dimineață le începeam de la capăt; și iar lua mama nănașa din coardă și iar ne jnăpaia, dar noi parcă bindiseam de asta ?”);
3. aceste identificări și detașări succesive, sunt creatoare de trăire estetică a întâmplărilor, altădată consumate psihologic. În această caracteristică a trăirilor, reflectată în planurile compoziționale trebuie căutată sursa lirismului, în multiplele-i nuanțe: de la ironia duioasă pentru copilul vârstei mici, la voioșia celei mijlocii, „nevinovate”, și la comicul sau contururi uneori îngroșate ale adolescentului care descoperea nu atât lumea cât, mai ales, pe sine.

V. Organizarea prin gradare a motivelor în scopul clarificării imaginii artistice.

În schița „Vizita” de I.L. Caragiale, prin procedeele distanțării și interferării (în structura de adâncime) a planurilor temporale, al memorării și anticipării situațiilor (ca atribut al compoziției), precum și al opunerii „demonstrative” a sănătoaselor păreri despre educație ale doamnei Maria Popescu cu efectul acestora, autorul, printr-o succesiune de întâmplări dispuse gradat în scopul clarificării, sancționează estetic principiile și manierele „pedagogice”, educative din „marile familii”.

Apropiată ca organizare și temă este schița „Dl. Goe”, unde gradarea motivelor parcurge drumul de la ironia filologică la satiră, dispreț: „*Cine a tras manivela ? Mam' mare doarme în fundul cupeului cu pușorul în brațe. Nu se poate ști cine a tras manivela*”. Dar la coborâre, după ce Goe oprise până și trenul, „*îl întreabă dacă-l mai doare nasul și-l sărută dulce*”, spre a comanda apoi birjarului, în stil periferic orășenesc: „- *La bulivar, birjar ! la bulivar ! ...*”.

Gradarea mai poate urmări și evoluția unui proces de clarificare pe plan interior, ca experiență de cunoaștere: este cazul unor opere epice „construite” ca „istorie”, cum sunt „Puiul” (de I.Al. Brătescu-Voinești), „Hultanul” de M. Sadoveanu, „Năluca” (de Cezar Petrescu), „Pădurea spânzuraților” (de L. Rebreanu).

În penultima, conținutul ideo-afectiv este dat de frământările sufletești ale personajului narator, în fața acceptării vieții de captivitate de către un pui de căprioară. Opera devine astfel o experiență amară de opțiune în viață.

Analiza motivelor, gradarea acestora evidențiază acest proces de clarificare: de la „*ne-am împrietenit îndată*”, „*donița cu lapte izbutise să înlocuiască după puțină sfială ugerul matern*”, „*deveni singura grijă a copiilor*”, la constatările: „*crescu în captivitate domestică între grajd și bucătărie (...) cu o bunăvoie și resemnare care dintru-întâi mă încântară, dar care începu curând să mă mâhnească*” - „*prea lingușitor venea și adușmea mâna (...) ca o vulgară prăsilă domestică ...*” - „*pândeam adesea să-i descopăr o urmă de neliniște (...), s-o văd clintind nările, ciulind urechile la o chemare vie neauzită*” - dorind să-i surprindă „*tainica nostalgie a codrului*” - dar o chema „*zgomotul cuțitelor de bucătărie, unde știa că o așteaptă donița cu lapte*” ; până la urmă dispare: „*pădurea o înghițise fără urmă*”, „*captiva se reabilitase*”. Pentru personajul narator câinele de curte, credincios, nu mai avea haz, ca și celelalte vietăți. Reîntâlnind în pădure căprioara care, după un moment de ezitare, dispare în desigur „*mâna întinsă după umbra ei mi-a căzut moale*”, pădurea îi devine pustie, înnoptarea posomorâtă.

Năluca optase pentru libertate, cu toată comoditatea vieții domestice; iar personajul narator se întoarce acasă cu conștiința înfrângerii de sine.

VI. Subiectul operei. Momentele subiectului.

Spre deosebire de modalitățile de concepere a subiectului în teoria literară actuală, manualele școlare³⁷ îl tratează încă după vechiul procedeu: „*Totalitatea faptelor, a întâmplărilor care alcătuiesc o narațiune și la care participă personajele, formează subiectul operei literare*”.sau „*întâmplările, care alcătuiesc subiectul unei opere epice, evidențiază în desfășurarea lor, o creștere gradată a tensiunii, care caracterizează lumea interioară a personajelor și relațiile care se stabilesc între ele.*”³⁷ În această viziune se deosebesc ca „momente ale subiectului”: expozițiunea, intriga, desfășurarea acțiunii, punctul culminant, deznodământul. Schema ilustrativă (cu exemplificare la narațiunea „Sobieski și românii” de C. Negruzzi) este pe trei coloane: 1 – momentul subiectului; 2 – planul simplu (idei principale); și 3 – planul dezvoltat (idei secundare).

Este realizată astfel o continuitate a unor deprinderi compoziționale din clasele primare: introducere, cuprins și încheiere, ca etape ale compunerii.

În această viziune a operei literare se observă că din „amalgamarea” esteticului cu tematicul se ajunge la subordonarea primului față de al doilea; subiectul se confundă cu fabula, prin definiție; momentele, ca părți compoziționale (nu motive), devin „idei” principale și secundare.

Această rămânere în urmă a manualelor este derutantă pentru elevi, odată cu creșterea lor: ce învață la școală va fi negat ferm în critica și teoria literară. Se impune astfel o sincronizare a programelor și manualelor școlare cu teoria literară: astfel „se creează” o teorie literară a manualelor și o alta din publicațiile de specialitate; manualele, prin conservatorismul lor, încetează de a fi o sinteză accesibilă vârstei a teoriilor validate de cercetarea științifică la zi.

Subiectul trebuie prezentat ca organizare a fabulei și, totodată, ca grupare semnificantă, relevantă a motivelor; și atunci nu vor mai fi identificate „ideile principale”, ci momentele, motivele componente în dinamica lor, până la rezolvarea conflictului.

Pentru intuirea de către copii a acestei realități compoziționale se poate folosi metoda exercițiilor de reorganizare a operei. Astfel, la lecția „Povestirea după plan”, este redat un fragment în care sunt povestite câteva evenimente.

Sesizate motivele, fragmentul poate fi povestit: 1 - în ordine cronologică; 2 - într-o organizare anticipativă (începând cu deznodământul, ca apoi evenimentele să vină explicativ) sau 3 - începând direct cu desfășurarea acțiunii și abia apoi a expozițiunii. Citirea celor trei „opere”, este revelatoare pentru copii.

³⁷ A se vedea Carte de citire. Manual pentru clasa a VI-a, București, E.D.P., 1967, p. 67-69.

³⁷ Limba română, Manual pentru clasa a VI-a, M.E.N., Ed. ALL, București, 1998, autori: Anca Șerban, Sergiu Șerban.

În clasele mari se fac și aprecieri asupra diferenței de valoare comunicantă a modelelor realizate.

Nu orice operă epică poate fi supusă acestor reorganizări, dar sunt suficiente în fiecare manual, pentru ca acest tip de exercițiu să poată contribui la formarea capacității estetice de recunoaștere a compoziției și a valorii ei în configurarea și potențarea expresivă a „fabulei”.

VII. Funcția arhitectonică a personajului

Un alt procedeu compozițional, realizat la nivelul personajelor, este evoluția acestora ca organizatoare ale operei prin conținutul lor.

Metoda derivată este indicată la operele epice sau dramatice de mare volum. Referindu-se la romanul „Pădurea spânzuraților” de L. Rebreanu, procedeul compozițional amintit poate fi demonstrat atât în valoarea lui de semnificant al conținutului ideo-afectiv, cât și în cea de factor de decodare a acestuia.

Pentru simplificare, vom lua doar unele personaje (urmărind motivul principal): Apostol Bologa, Klapka, Svoboda, Sublocotenentul.

Klapka și Svoboda sunt semnificanți-constante, în timp ce Apostol Bologa cunoaște diferite variante în devenirea spre cel final, care se va identifica cu semnificantul Svoboda. Vom nota personajele cu inițialele numelui, iar variantele cu cifre.

Inițial, romanul debutează prin opoziția $AB_1 - K$, opoziție generată de motivul Svoboda, la execuția căruia „sunt întâlniți” cei doi.

AB_1 se caracterizează prin „conștiința datoriei”, : venea foarte grăbit, aproape alergând și vorbind mereu – glas aspru și poruncitor – uimit că plutonierul n-a venit înainte: „*Dacă eu, care n-am nici o însărcinare directă m-am putut osteni ...*”.

Întâlnirea cu „căpitanul străin și necunoscut, care parcă-l privea neliniștit”, surprins de această „conștiință a datoriei” în expansiune chiar și sub o spânzurătoare, îi zdruncină convingerile și, odată cu ele, și echilibrul forțat: tulburat „tăcu brusc” (amintind pe AB_2); dar din confruntarea cu sine, „datoria” triumfă (AB_1): „*izbucnind apoi foarte nervos și cu voce zgârâietoare:*

- Scăunelul, caporal ! Unde-i ? ... Ce teuiți ca un nerod ? ... Pe ce vreți tu să urce comandantul ? ... Ce oameni ! Atâta nepăsare n-am mai văzut ...”.

Această adormire a umanului în AB_1 este relevată în continuare: „*Examină groapa mormăind ceva, nemulțumit și, pe urmă, ridicând ochii, apucă cu amândouă mâinile funia ce-i atârna deasupra capului, parcă ar fi vrut s-a încerce dacă-i destul de solidă. Întâlnind însă privirea speriată a căpitanului, dădu drumul ștreangului, rușinat și umilit*” (AB_2).

Confruntarea cu sine începe să fie nu doar trăiri neclare, ci conștientizată voit din dorința de clarificare, înțelegere.

Deși în intenție este o motivare a atitudinii lui AB_1 : „*Mai stătu acolo câteva clipe, nehotărât, apoi deodată merse drept în fața străinului, prezentându-se*”, gestul reliefează zbuciumul și teama sinceră de a nu greși. Pendularea conștiinței între AB_1 și AB_2 este obsedantă: „*În glasul căpitanului tremura o sfială atât de neascunsă că locotenentul, fără să vrea, se simți cuprins iar de rușinea de adineaori*”, „*încurcat*”. Se observă câmpul semantic: voce zgârâietoare, vioiciune silită, ș.a., ceea ce denotă dubla personalitate a lui AB.

Prin această confruntare cu K, AB se arată preocupat de drumul înțelegerii. K vede în AB_1 pe posibilul AB_2 ; „*Fața căpitanului se însenină, parcă în sinceritatea locotenentului s-ar fi dezvăluit un om nou*”.

Dar AB_1 iarăși învinge când, întrebând „*Pe cine spânzurați ?*”, răspunde cu „*mândrie stranie*”: „*Un sublocotenent ceh, Svoboda ... mai mare rușinea pentru corpul ofițeresc (...). Rușinos și revoltător*”; dar nesigur: „*Nu-i așa ?*”.

Răspunsul lui K: „*Mda ... da, poate ...*” îl tulbură, încât devine mereu mai agitat: AB_1 „*începu să vorbească cu o volubilitate care se vedea că nu-i firească, vrând parcă să convingă cu orice preț*”. Vrea să se convingă pe sine, nu pe Klapka, spre liniștea conștiinței lui anihilate de simțul „disciplinei” militare a rezervistului care a venit pe front spre a câștiga admirația Martei, deși nu era războiul lui, ca român.

Faptul că nu l-a înțeles pe Svoboda va fi sancționat estetic: îl admiră pe cel la condamnarea căruia a contribuit: „*a fost de un cinism într-adevăr nemaipomenit. N-a deschis gura toată vremea să răspundă măcar la întrebările prezidentului ... Ne-a privit sfidător, pe rând, cu un dispreț falnic ... Chiar sentința de moarte a primit-o zâmbitor și cu niște ochi ...*”.

Suspensia gândurilor este ezitare, conștiința unei argumentări neconvingătoare nici pentru sine.

Dar zbuciumul $AB_1 - AB_2$ continuă: Curtea l-a condamnat: „*Eu însumi, deși sunt o fire excesiv de șovăitoare, de data aceasta am conștiința pe deplin împăcată, absolut pe deplin ...*”. Klapka îl neliniștește: nu repetă cuvântul „*împăcată*”, lăsându-l în suspensie. AB vrea să afle, iar K îl ajută: „*O doamne ... dovezile ... când e vorba de viața unui om*”.

Mândria stranie a lui AB_1 se vrea un motiv de superioritate: „*Pe buzele subțiri, cu colțuri supte ale locotenentului răsări un amestec de ironie și dispreț*”.

AB_1 este așa cum este în numele „patriei” austro-ungare: „*se vede că sunteți ofițer de rezervă, altfel n-ați vorbi așa despre o crimă ...*”, gândește ca la regulament, deși „*și eu sunt ofițer de rezervă*”.

Devenirea lui AB_1 , „*zmuls din mijlocul cărților, de la universitate*”, se impune motivată: astfel ar fi nerealist, schematic.

După moartea tatălui său „se făcuse gânditor, chiar visător, cu apucături romantice, cu hotărâri încăpățânate”: acestea două din urmă îl vor pierde.

Plecat voluntar într-un război străin de el, din vanitate, este adus într-o situație asemănătoare cu cea a lui Svoboda: dar pentru declanșarea ei, eroul, decorat pentru vitejie, este pus să lupte împotriva României.

AB₂ nu acceptă, anulându-l pe AB₁ și va fi condamnat în situații identice cu cele ale lui Svoboda, la care asistase și AB₁.

L. Rebreanu creează un nou AB₁ – sublocotenentul. Când, în drum spre cartierul diviziei, unde urma să fie „anchetat”, sergentul văzându-și fostul comandant între baionete – ca și caporalul de altădată - se zăpăci și bolborosi sublocotenentului grăbit să găsească o căruță: „- Noi, mă rog cu supunere ... ordinul, mă rog cu supunere”, „sublocotenentul (= AB₁) se înfurie și îl luă la înjurături”.

În acest moment îi apare și acestui Klapka, ca un adevărat personaj-oglinadă a conștiinței: „Sublocotenentul se grăbi să-i spuie cât de idiot e sergentul”. Acesta ascultă și acum „sporovăiala”, dar conștiința lui este „schimonosită de frică”, autocondamnându-se să-și încarce conștiința „teoretică”, existența, cu tot ce disprețuiește: „Căpitanul își frângea mâinile, bâlbâind foarte repede cuvinte fără șir, pline de milă și de spaimă”.

AB₂ este ca și Svoboda: „strânse din umeri” și „se uită la Klapka neîncrezător” când acesta îi spune că are să-l apere. Klapka îi striga „Nenorocitul ! Curaj ! Curaj, Bologa !”, dar cuvintele erau pentru el însuși.

Sublocotenentul reia ciclul: e AB₁: foarte guraliv, căuta să stea de vorbă cu Bologa „să ne mai treacă de urât și de necazuri”. Și el e absolvent al Academiei Comerciale din Viena; „și barem de s-ar putea activa în armată”; este convins că la „dezertarea cu trădare”, „intră în funcțiune ștreangul, fără doar și poate ...”. Și acestea i le spune celui ce urma a fi condamnat. Ajungând la pădurea spânzuraților, „nu-și poate stăpâni uimirea și chiar o bucurie, parca-r fi descoperit o mare noutate”: „Stai ... trei ... șapte ... Bravo ! Generalul nostru arde, ehei, nu glumește !” Dar văzând capul plecat și gâtul alb, lung și subțire” al lui AB₂, „cuprins de rușine, se răsti la vizitiu: „- Dă-i drumul, dobitocule ! ... Dobitocule, dobitocule ! ... “, spunându-și sieși.

Astfel AB₂ este pus în fața fostului AB₁, care era încântat, mândru că luase parte la condamnarea lui Svoboda. Încearcă să-i explice sublocotenentului ceea ce înțelesese el cândva, dar acesta „tăcea zăpăcit”.

În concluzie: sunt următoarele motive-personaje constituente: Apostol Bologa (în cele două variante: AB₁, AB₂), Klapka, Svoboda, sublocotenentul, care se grupează semantic:

AB₁ = sublocotenentul

Svoboda = AB₂

Motivul Klapka este inclus în AB₁ și sublocotenent, dar latent, iar în AB₂ ca rezolvat.

Klapka este starea latentă, potențială: este conștiința relevată, care a rezolvat doar contemplativ-afectiv conflictul între datorie și atitudinea umană, dar înțelegerea nu devine fapt. În această stare, Klapka este catalizatorul conștiinței lui AB₁. Bologa va transforma componenta Klapka din cauză în efect, rezolvând starea de conflict.

Procesul este deci AB₁ – (Klapka) – AB₂ (Svoboda), lanț în care Klapka este conștiința – oglindă în care AB se confruntă, fără a o accepta doar dilematic. Definirea lui Klapka este relevantă: se apropie „șovăitor”, vântul „împingându-l parcă spre o țintă nedorită”, cu „o înfățișare de militar sedentar”, ochii ieșiți din orbite „priveau înfrigurați stâlpul spânzurătorii (...) cu un nesațiu bolnăvicios”, cu gura strânsă „într-un spasm dureros, tremurător”, cu mâinile „repede, aproape uitate”; se retrase din fața spânzurătorii „ca în fața unui vrăjmaș amenințător”.

Temător, va reveni la conformismul, conservatorismul existenței: „Mda ... da, poate” îi răspunde lui AB₁ când acesta îi cere părerea despre justetea condamnării lui Svoboda. Iar la execuția lui, Bologa recunosc la picioarele groapei pe Klapka, „cu ochii plânși, îngroziți, care-l obosiră, încât întoarse capul”.

Contrar zbuciumului acestuia, AB₂, așteptând pronunțarea sentinței, gândește: „Acum vine siguranța!”. În finalul romanului „streangul se legăna puțin, și legănarea aceasta îi aduse aminte cum a încercat el odinioară, cu mâinile, rezistența funiei”. În timp ce Klapka „se bătea cu pumnii în piept” trăindu-și lașitatea conformismului, Apostol Bologa fu împresurat de un val de iubire izvorâtă parcă din rărunchii pământului, liniște sufletească în care se stinge.

Deci planul compozițional pornește de la nivelul personajelor, așa cum lasă să se vadă chiar însemnările dintr-un caiet de creație³⁸ în care autorul fixase trei etape ale evoluției eroului său: 1. Apostol e cetățean; 2. Apostol devine român, 3. Apostol devine om. Etapele 2 și 3 s-au grupat; explicațiile autorului nu le-am inserat deoarece opera trebuie să se explice singură, și apoi, devenirea ca om, în caietul de creație era prezentată oarecum tolstoian, printr-o „iubire” atotcuprinzătoare.

Metoda își dovedește astfel utilitatea, atât în analiza literară cât și cercetare.

³⁸ Apud Al. Piru, Liviu Rebreanu, București, Editura Tineretului, 1966, p. 62.

VIII. Dinamica grupurilor realizate de personaje într-o operă - ca factor de compoziție și rezolvare a conflictului epic sau dramatic.

În drama istorică „Vlaicu-Vodă” de Al. Davila, are loc o regrupare care duce la rezolvarea conflictului. Izolarea finală a doamnei Clara și a sprijinitorilor ei străini este urmărită de-a lungul celor cinci acte. Și aici personajele sunt „motive” ale unor atitudini: grupul personajelor cu dragoste de țară (A), grupul celor ce vor să subordoneze țara străinilor (B) și grupul celor preocupați, mai ales, de ambiții și de stările lor afective (C).

Domnitorul, de care depinde soarta țării, dar neintegrat pe fața unui grup, este ținta personajelor A și B; are loc o clarificare, pe etape, a atitudinii patriotice a lui Vlaicu, clarificare care este realizată prin evoluția conflictului.

Consolidând grupul A (scindat în boieri care aveau încredere în domn și boieri care îl considerau de partea doamnei Clara), la care se va adăuga, în final, și grupul C (prin depășirea egoismului afectiv), Vlaicu triumfă împotriva grupului B. Deci inițial conflictul latent era între A și B; Vlaicu (doar aparent) și grupul C rămân în afară. Schema este (Anexa 1).

A: I. boieri care știu intențiile domnului

II. cei neîncredători în Vlaicu

B: compact

C: - ca atitudine patriotică alături de A

- prin interesele personale, este folosit de B.

Vlaicu – principiu organizator, sprijinit doar de Grue (poporul) și câțiva boieri.

Lupta între A și B este pentru câștigarea domnitorului.

Neliniștiți de Atitudinea neclară a lui Vlaicu, A și B vor să-și materializeze intențiile, declanșând conflictul latent. Soarta țării depinde de Vlaicu. Acesta urmărește atent tendințele, dorind să consolideze independența Munteniei. Grupul A este câștigat astfel prin clarificarea atitudinii lui Vlaicu.

Grupul C devine centrul intrigilor grupului B. Deznodământul vine prin reorganizarea grupurilor: Vlaicu + poporul + (A_I + A_{II}) izolează grupul B (Doamna Clara, Kaliany); grupul C, depășind egoismul afectiv, aderă idealului național. Astfel, triumfă ideea care i-a unit: soarta țării. (vezi fig. 3)

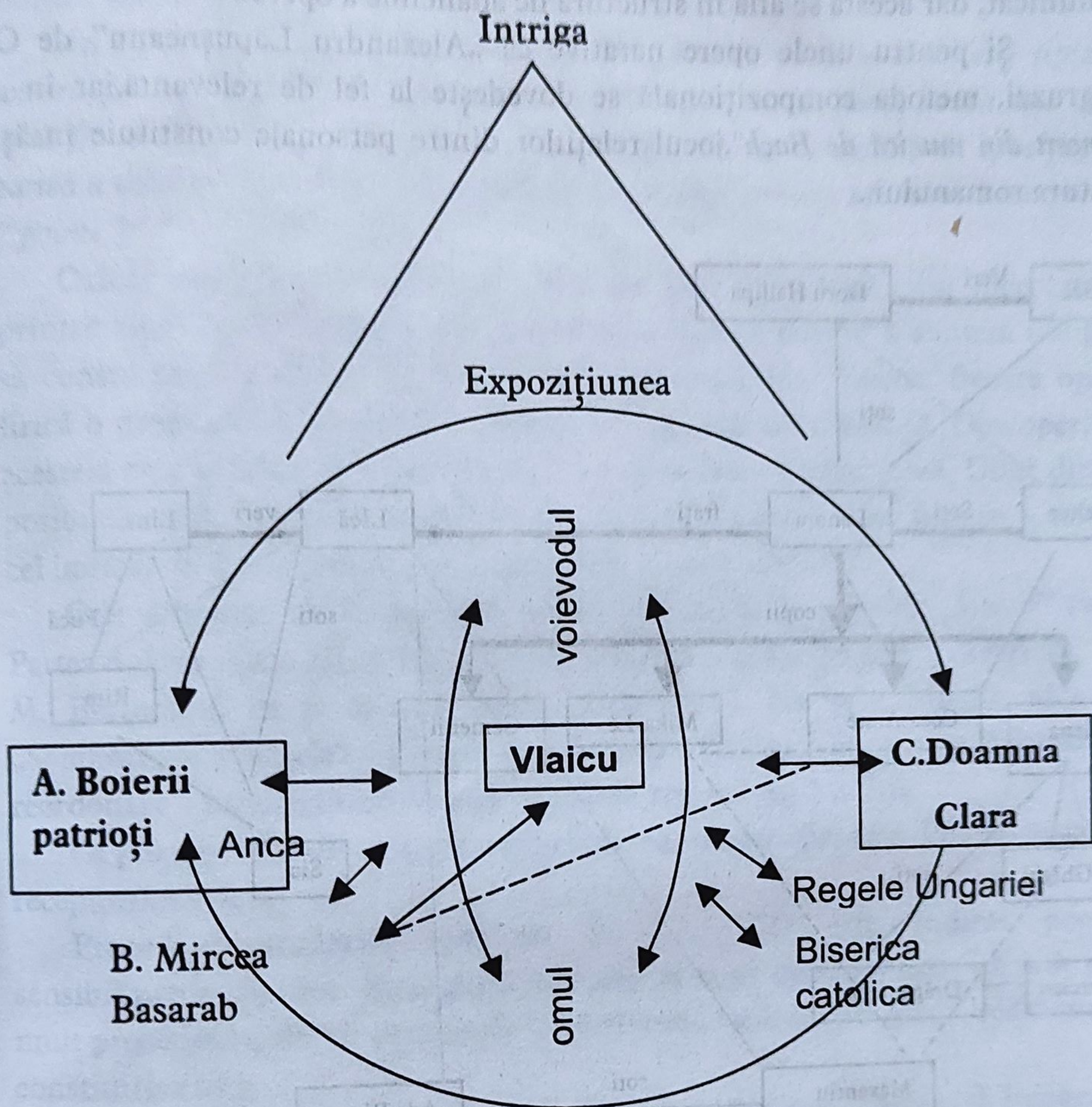


Fig.3 .Funcția arhitectonică a eroului în drama „Vlaicu-Vodă” de Al. Davila

Deoarece operele dramatice sunt constituite tocmai ca acțiuni ce se desfășoară „în fața” receptorilor, ele se realizează prin confruntarea personajelor; deci dinamica grupurilor, valoarea personajelor de imagini artistice componente (motive), dau nivelul compozițional esențial avut în vedere de creator. Acțiunea este o aparență, un material, o manifestare spre conturare, clarificare sau devenire a personajelor – motive. Integrarea

personajelor operei se face prin subordonarea lor unui conținut ideo-afectiv comunicat, dar acesta se află în structura de adâncime a operei.

Și pentru unele opere narative ca „Alexandru Lăpușneanu” de C. Negruzzi, metoda compozițională se dovedește la fel de relevantă, iar în „Concert din muzică de Bach”, jocul relațiilor dintre personaje constituie însăși osatura romanului.

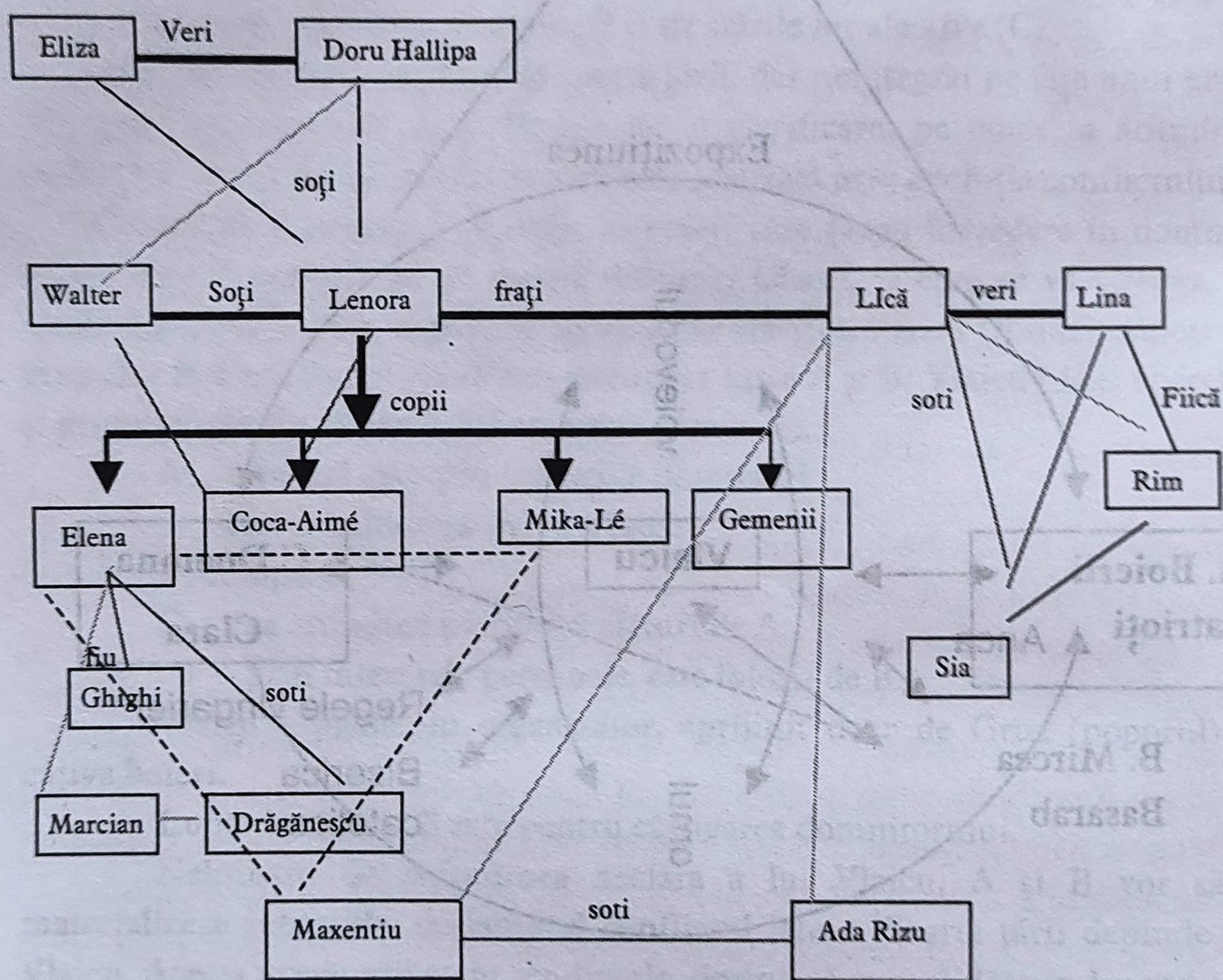


Fig.4 Lumea Hallipilor și jocul relațiilor.

Totuși, narațiunea este a acțiunii, preluată retrospectiv; dramaturgia e a personajelor, a prezentului, mai ales...

B 1.4.3.2. Structura operelor lirice.

Pentru acestea, datorită intensului lor grad de trăire – fapt care l-a dus pe G. Ibrăileanu la cunoscuta analogie cu emotivitatea = motivele, în sensul de etape ale devenirii sufletești sau ale motivației atitudinale, sunt greu de sesizat.

„Soluții” s-au dat multe, dar trăirile sunt unice, chiar dacă figurarea lor apelează la repertoriul epocii, ceea ce le înscrie într-o tipologie (realitate

manifestată în curente literare, școli, mode, convenții, motive circulante, genuri, specii, ș.a.).

Un model propune și B. Tomașevski: „Pentru poeziile lirice este tipică o construcție din trei părți, în cadrul căreia în prima parte se dă tema, în cea de-a doua temă fie că se dezvoltă prin motive colaterale, fie că este reliefată prin opoziție, iar partea a treia dă o concluzie emoțională în forma unei sentințe sau a unei comparații („pointe”)”³⁹.

Oricât am vrea să excludem „formula poeziei” (după cum încercase – printre alții – și G. Călinescu în amintitul „Curs de poezie”), suntem obligați să constatăm – pornind de la nivelul compozițional – pentru fiecare operă lirică o programă ideo-afectivă creantă, unică când nu e pastişă. Descoperirea acesteia este posibilă și – departe de a anula opera – o nuanțează. Unul dintre posibilele modele creante – deduse din existența operelor, nu propus – este și cel indicat de Tomașevski; dar, subliniem, nu este singurul.

Cele afirmate de formalistul rus se verifică și la poeziile „Lacul” (vezi Partea a doua, Cap. III, 4.1.), „Floarea albastră”, „Sara pe deal”, „Dorința” de M. Eminescu, ca și la alte opere „figurative”. Nu este departe nici de „Somnoroase păsărele” (inserată în manualele școlare), în care se realizează o reordonare a lumii subiective sub influența armonizantă a firii.

Ca poezie lirică de excepție, surprinderea compoziției este dificilă, mai ales receptorilor copii.

Procedeul analogiei (analizat la 1.2.1.-VII) este indicat pentru sensibilizarea copiilor. Strategiile prestabilite sunt deformatoare: cu atât mai mult procedeul „ideilor principale”, stărilor sau tablourilor operei. Momentele constitutive ar fi:

1. Inserarea aduce o stare de liniște, acalmie și împăcare, îndemnând subiectul liric să-i ureze firii „Noapte bună”.

2. În noaptea adâncă, când dorm și codrul și florile-n grădină, dorul se îndreaptă spre ființa dragă, din dorința de armonie intimă.

3. Tăcerea este atât de cuprinzătoare încât se aude și lebăda trecând albă pe ape spre trestii să se culce.

4. Feeria nopții face ca eul liric să trăiască, lumea ca un vis de armonie pe care îl comunică acum întregii firi (deci și obiectul liric), urându-le tuturor „Noapte bună”.

³⁹ B. Tomașevski, Teoria literaturii, Poetica, p. 319.

Aceste „constatări” sunt totuși insuficiente pentru trăirea operei. Se impun de aceea unele anticipări referitoare la stilul operei: se observă pe strofe o dispunere a trăirilor:

1. vizual-auditiv (contemplator, deci exterior firii);
2. auditivul devine atitudine afectivă (personalizată prin starea de dezarmonie cu firea): eul liric trăiește orientarea afectului ca dor;
3. auditiv-imaginativ-afectiv (în dezarmonie intervin candoarea, puritatea ca trăire obiectivată);
4. vizual-afectiv: rearmonizarea firii întregite în sine și prin sine: este o reintegrare a celor două „realități” primare: eul liric și firea, prin umanizarea acesteia cu dorul subiectului liric și prin armonizarea dorului cu feeria calmă, lunară a firii. Compozițional cele patru stări-atitudini afective sunt :Noapte bună–Dormi în pace–Fie–ți îngerii aproape/Somnul dulce–Noapte bună. Tot compozițional, după starea surprinsă, strofele au ca semnificanți semantici:

1. Somnoroase păsărele, se ascund, noapte bună, redând calmul somnolent (ca și apa lacului ce „se bate somnoros și lin” în „Călin (File din poveste)”);

2. Florile-n grădină (indică o restrangere a trăirilor spre sine însuși); dormi (formă adresativă, deci personalizare);

3. Lebăda, fie–ți îngerii aproape: se adancește trăirea din 2, asociată prin puritate, candoare, cu semnificații amintiți. În alb, : lebăda, îngerii

4. Momentul de dor se integrează stării firii, reîntregite astfel, subiectul liric ur[^]nd tuturor „noapte bună”. Natura este umanizată acum prin proiecție afectivă, eul liric intrând astfel în armonie cu ea.

Spre a se ajunge cu copiii la aceste semnificații, au trebuit să treacă ani: în clasele mici nu se poate decât să fie sensibilizați. În acest scop se poate cere să vizualizeze semnificații principale ai primei strofe, urmărindu-și stările. După un timp (2-3 minute), în care se poate reda și serenada lui T. Flondor, după poezia lui M. Eminescu, elevii au indicat, printre altele, referitor la prima strofă:

1. se înserează puțin câte puțin
2. păsărelele se întorc la cuiburi
3. în copaci se aude agitația lor
4. dar și foșnetul de aripi, pregătindu-se pentru noapte
5. parcă se aude întreaga fire, de departe, ca un ecou: „noapte bună”, repetat mereu mai încet.

Poate că această sensibilizare este impresionantă, dar la 9-11 ani, nu se poate altfel: simpla structură a operei rămâne nerelevantă datorită experienței

de viață a copiilor. Se evită astfel să se ajungă la concluzia lui M. Dragomirescu că autorul urează „Noapte bună” păsărelelor ...

În clasa a VIII-a se poate relua poezia la cercul literar, aprofundându-se ce se sensibilizase în clasele mici.

La această operă avem o amalgamare perfectă a motivelor; surprinderea lor este dificilă. Copiii pot găsi greu semnificații, dar conducătorul analizei literare, studiindu-i și ordonându-i, va putea stabili „programa operațională” cea mai indicată pentru sensibilizarea receptorilor. Altfel, lipsa de pregătire pentru activitățile didactice respective este suplinită de „vagi considerații impresioniste, comentarii-eseistice, motivate în numele libertății de interpretare a fenomenului literar”⁴⁰.

După conținutul operei lirice (intimă, descriptivă, socială, filozofică) sau modalitatea de configurare (lirica eului, cea obiectivă sau a măștilor), cu tot caracterul didactic al clarificărilor, diferă și compoziția.

Se reține însă un atribut general: de orice fel ar fi opera lirică, ea surprinde trăiri, nu „idei”; ori trăirea nu poate fi segmentată fără riscul „didacticismului”.

Exprimând nu atitudini intime, ci stări sufletești general umane, implică o valoare gnoseologică, prezentată ca autocunoaștere.

Conținutul lor de viață, ca modul de viziune a lumii, se cere receptat în acest sens, iar nu drept confesiuni intimiste. Arta ne integrează social prin participare la marea experiență umană, nu ne izolează. Prin aceste opere receptorul se recunoaște pe sine însuși în spații noi, își conștientizează tendințele personalității sale latente.

Deci, a le vida de experiență preluabilă este o eroare specifică atitudinii pasiv-contemplative. Compoziția lor este perspectivistă: totul se integrează unitar, și orice semnificant devine relevant numai ca „parte întreagă” relevabilă a totului: de aici dificultatea segmentării compoziționale.

Vom recunoaște viziuni antitetice (specifice romantismului), problematice sau senine, introspective sau deschise universului exterior, angajate social sau evazioniste, folclorice sau intelectualizante, afective sau conceptuale, altele integratoare, meditative ori activiste ș.a.m.d.

În cazul operelor lirice, compoziția nu mai este (decât rareori) vizibilă ca-n operele epice. Cele trei nivele superioare: conținutul ideo-afectiv dedus, imaginea artistică semnificantă și forma ei de organizare sunt esențial amalgamate.

Grafurile, ordonarea în tabele a semnificanților pe câmpuri semantice, dispunerea motivelor antitetic sau cumulativ, simbolurile, miturile poetice

⁴⁰ C. Parfene, Literatura în școală, p. 288.

redate în structurarea lor ordonată, tablourile, programa operei sunt câteva din modalitățile compoziționale relevabile ce trebuie să devină capacități și priceperi de decodare ale receptorului.

Toate duc la îmbogățirea repertoriului și la îmbogățirea experienței de viață (intelectual-afectivă) a cititorului, ca factor mediant al mesajului estetic.

Compozițional, orice strategie de cunoaștere afectivă sau ideativă poate deveni procedeu compozițional: de la silogism la structura procesului-verbal, a telegrammei, scrisorii, a confesiunii, delirului, etc.

Deci varietatea compozițională este mult mai mare, dar și se înscrie unei tipologii: îmbogățind codul personal prin numeroase analize, se ajunge la identificarea structurilor prin analogie, relativ ușor, datorită și volumului mic al producțiilor lirice, dar și prin cercetarea atentă a propriei trăiri a operei, a configurării modelului personal.

Receptarea operelor lirice se va face, mai ales, prin procedee stilistice și abia apoi compoziționale, procedee care vor duce la relevarea imaginii artistice și, prin ea și semnificații decodanți, la conținutul ideo-afectiv manifestat estetic.

1.4.4. Concluzii

Am prezentat doar câteva dintre modelele posibile. Diversitatea lor nu este nenumărabilă, fiind limitată de tipurile de programare a mesajelor, structurilor literare.

Primul și cel mai important moment pentru receptor este introducerea în universul estetic (deci diferențierea prin opoziție relevantă de realitatea obișnuită).

Acest contur al realității estetice se configurează sub două aspecte posibile:

1. fie prin opoziție cu atributele normale realului, ca „naturi” hiperbolizate, miniaturizate sau idealizate;
2. fie prin „brutalitatea” desconspirării realului de conveniențe și arătarea lui în lumină violentă.

Introducerea directă e rară: deseori se realizează o pseudo-iluzionare, pornind de la real: primul aspect amintit e introdus ca „fapt curent”, sau prin nota lui de senzațional.

Este cazul basmelor, legendelor, literaturii științifico-fantastice, a unor opere romantice, clasiciste, ș.a.

Al doilea aspect îl întâlnim în naturalism, mai ales, dar uneori și în realism sau romanul modern. („Răscoala”, de L. Rebreanu, începe prin redarea reflexelor fiziologice ale trăirilor: după replica dată „*Ilie Rogojinaru sfârși gâfâind cu convingere (...). Slăninოს și burtos, cu gât de taur cu capul rotund, avea niște ochi căprui săltăreți și o figură jovială, parcă pornită mereu numai spre bucurii*”).

Acestui moment îi urmează cuprinsul (liric sau epic), care este noul conținut ideo-afectiv manifestat estetic, în diversele „stiluri”, cercetate și clasificate de istoria și teoria literară; clasificările și clarificările vor continua: nu-s infinite formele, dar neprevizibile sunt.

Al treilea moment compozițional – așa-zisul deznodământ, „poanta lirică” – este de natură a realiza fie reîntegrarea în realitate cu noul conținut ideo-afectiv ca biografie a receptorului, fie adâncirea opoziției față de realitate.

Cele trei momente ale conținutului realității estetice cunosc rezolvări polimorfe. Dar toată originalitatea este a expresiei acestui conținut; paradoxal: se dă statut ontologic esteticului prin stilistic? Nu. Stilul, limbajul conotativ este expresia unui conținut: numai paradigmatic, raportat la semnificații superiori, capătă sensuri artistice; altfel devine un joc de cuvinte, cel mult interesant: lista tuturor expresiilor „poetice”, nesupusă unei programe (a conținutului ideo-afectiv), oricâte permutări ar realiza un ordinator, rămâne vidă de sensuri în totalitate, conturându-se doar unele semnificații sintagmatice aleatorii.

Iar formele lingvistice sunt expresia dedusă, aparent manifestată, a conținutului ideo-afectiv.

Coborâm astfel încă o treaptă spre celulele „corpului” estetic; dar independența celulelor este haos (mort); doar subordonarea lor principiului „vieții” este organism; ele capătă sens analizate din direcția întregului format. Fără el pot realiza N „corpuri” neutre estetic.

Deci compoziția este stadiul organizatoric, „osatura” organismului artistic, opera. Nivelele compoziționale - în funcție de direcțiile din care le abordăm - sunt multiple: metodele enumerate sunt doar câteva din direcții; de aceea, posibilitatea altor procedee este o premisă, realizabilă sau nu, după caracteristicile operei, coordonatele receptorului și nivelul estetic ce urmează a fi comunicat sau format.

Datorită caracterului de „trăire” al imaginii, redundanța unor semnificații, cuvintele-cheie devin elemente compoziționale (deci intenționate) în structură operei literare. Astfel procedeele stilistice, statistice vor fi cele directe în receptarea operelor lirice, spre deosebire de cele epice sau dramatice, unde acest rol îl îndeplinesc motivele și, respectiv, personajele, integrate unitar de un conținut.

Metodele enumerate nu sunt rețete, ci doar situații identificate în operele la care le-am analizat, situații identificabile și la nivelul altor opere literare.

Capacitatea estetică de sesizare a structurilor compoziționale este esențială în atitudinea activă (intelectual-afectivă) de receptare estetică. Valoarea de semnificant estetic al compoziției este astfel definitorie; dar numai subordonată celor două nivele superioare incluse în sintagma imagine artistică semnificantă.

1.5. Formarea capacității de receptare a valorilor informațional-artistice ale stilului (lingvistic) al operei literare.

Specificul valorilor conotative ale stilului, ca structuri poetice, și funcționalitatea lor comunicantă (a se vedea P II, Cap. III) sunt punctul de plecare în stabilirea strategiilor de formare a „capacității stilistice”. Aceste momente de discontinuitate ale stilului – cum au fost numiți tropii și figurile de stil – nu le concepem decât ca subordonate unei intenții comunicative, iar nu ca valori semnificante prin ele însele.

Retorica figurilor – denumită de Paulham „Teroarea” - „are ambiția să stabilească un cod al conotațiilor literare”⁴⁵, ceea ce este inutil și inexact.

Statutul figurii este dat de raportarea sintagmatică (deci în context cu vecinătățile care o potențează) și de cea paradigmatică: „Astfel – observă G. Genette – existența și caracterul figurii sunt în mod absolut determinate de existența și caracterul semnelor virtuale cu care au compar semnele reale, afirmându-le echivalența semantică”⁴⁶.

Demonstrarea literalității unui text doar prin aceste discontinuități, este eroarea principală a metodologiei școlare; întregul text dobândește artisticitate prin statutul său de manifestare, potențată lingvistic, a imaginii artistice ca semnificant. „Conținutul va reapărea în strânsă legătură cu substratul lingvistic, în care este inclus și de care depinde”⁴⁷. Considerând stilul ca expresia concretă a imaginii artistice semnificante, înseamnă că Rebreanu este un mare stilist, în sensul funcțional al stilului - și nu numai - decât în „cel frumos”, calitatea parazitară a operei când acesta nu se identifică cu adevărul artistic redat.

Numai în acest context se pot discuta valorile stilistice și tot în acest context pot fi sensibilizați și receptorii asupra acestei realități.

Etapele formării capacității stilistice vor fi determinate de conturarea capacităților estetice superioare, concretizate în conceptul de imagine artistică semnificantă, care include primele trei nivele ale operei: valoarea gnoseologică, conținutul ideo-afectiv, imaginea artistică.

La prezentarea metodologiei formării acestei capacități estetice, atât teoretic, cât și ca operante, s-a observat că, deseori, s-a pornit tocmai de la expresia stilistico-lingvistică a operei, ca nivel prim în contactul cu opera, care, astfel, concentrază nu numai atenția receptorului, dar și pe cea a creatorului: este însăși strategia receptării, dar numai ca punct de plecare.

⁴⁵ Gérard Genette, Figuri, București, Editura Univers, 1978, p. 98.

⁴⁶ Ibidem, p. 90.

⁴⁷ R. Wellek, A. Warren, Teoria literaturii, p. 204.

La rândul-le, nivelele 1, 2, 3 ajută la formarea, conștientizarea reprezentărilor artistice generate de structurile lingvistice, mediind ceea ce se numește „plăcerea stilistică” a lecturii. Stilul este doar expresia lingvistică - am spune spațială prin elementele de discontinuitate - a manifestării temporale a imaginii artistice.

„A citi cum trebuie o astfel de operă - conchide G. Genette - înseamnă nu numai a reciti, înseamnă întotdeauna, de la prima lectură chiar, a reciti, a străbate neîncetat o carte în toate sensurile, în toate direcțiile, în toate dimensiunile sale. Putem deci spune că spațiul cărții, ca și cel al paginii, nu se supune pasiv timpului lecturii succesive, ci că, în măsura în care prin lectură se relevă și se desăvârșește, el îl modelează neîncetat și îl răstoarnă și deci, într-un anume sens, îl abolește”⁴⁸.

Ideea nu este departe de cea a lui R. Barthes: „virtutea aluzivă a stilului nu este un fenomen de viteză, cum este cel produs de vorbire (...), ci un fenomen de densitate”⁴⁹.

Din această funcție a stilului, de relevant prin spațialitate (ca reprezentări ideo-afective) a operei ce se comunică în timp, reiese și importanța metodei stilistice în cercetarea operei, metodă care își împrumută mijloacele și practici didactice. O analiză specifică nu se poate face dintru început: elevii vin din ciclul primar doar cu noțiunea pseudo-stilistică de „exprimare frumoasă”; în ciclul gimnazial se predă doar epitetul, comparația, metafora, personificarea, urmând ca abia în liceu - și nici acolo organizat - receptorii să fie informați asupra altor procedee de potențare a limbajului artistic. Astfel, noțiunile de teorie literară - ca instrumente operative de analiză a textului - sunt eliminate din „codul” receptorilor, care intră în viață doar cu unele reprezentări impresioniste sau, deseori, false despre specificul exprimării lingvistice literare.

Atributele pentru stil vor fi cele din manuale: colorat, impresionant, cald, dulce, aspru, armonios, șocant, etc. Unele noțiuni de analiză stilistică erau prevăzute în clasa a VIII-a la gramatică, dar - prin programă - au fost înlăturate.

Totuși, ideea îmbinării analizei gramaticale cu analiză stilistică în clasele mici poate deveni fecundă: considerăm că valorificarea gramaticii în sesizarea expresivității limbii este neglijată în prezent, deși ar trebui să devină, alături de lexicologie și semantică, mijlocul principal de conștientizare, explicare și interpretare a conotativității, ca atribut fundamental al exprimării analogice.

⁴⁸ G. Genette, *Figuri*, p. 145.

⁴⁹ R. Barthes, *Gradul zero al scriiturii în Poetică și stilistică*, p. 221.

1.5.1. Metode

Vom reda, mai mult enumerativ, metodele adecvate acestui scop, ele fiind deduse din observațiile făcute la capitolul „Stilul poetic”, unde sunt folosite pentru ilustrarea procedeelor stilistice.

I. Conștientizarea valorilor semnificante ale sintagmelor poetice. Este premisa integrării acestor valori conotative conținutului ideo-afectiv, ca derivate, și pentru configurarea realității artistice. Fără conștientizarea raportului între cele două realități (cea obiectivă și cea artistică) sintagmele poetice nu-și justifică existența decât după criterii false, estetizante. Metodele (și variantele lor) au fost discutate (P IV, Cap. II, 1.1.). Metoda nu poate fi folosită singură, ci doar în contextul analizei literare (izolată, având caracter discontinuu).

În practica școlară este mult utilizată în clasele mici sub forma explicării expresiilor. Identificarea acestora este făcută fie de către elevi, individual, fie în clasă, colectiv. Deoarece este o deprindere din clasele primare, în clasa a V-a trebuie reorientată interpretarea semnificațiilor prin subordonarea lor unui scop comunicant integrator: câmpul semantic convergent al semnificațiilor aparent discontinui.

Explicarea în clasă, ca procedeu generalizat, nu asigură „personalizarea” motivației lor, preluându-se pasiv modele propuse de alți elevi sau, și mai neformant, de conducătorul lecției.

Se dă, de aceea, ca temă, urmând să se precizeze, prin confruntare și complementar, sfera semantică.

În scopul formării capacității stilistice, trebuie precizate și modalitățile de structurare a acestor semnificații prin sintaxa sau semantica poetică.

Metoda analizei sintagmelor poetice relevante, nuanțată în timp, se va dovedi un excelent mijloc de decodare a semnificațiilor operei.

II. Citirea explicativă stilistic și semantic.

Este o metodă care nu poate fi generalizată în școală, presupunând unele capacități estetice deja formate și integrate sistemic. Apelează la toate nivelele, pe măsura relevării stilistice și compoziționale a acestora. Pentru formarea cititorului de literatură, este indicată folosirea ei „incidentală” în clasele mari, mai ales ale liceului; sensibilizarea receptorilor la valențele textului, (în sens lingvistic) trebuie totuși realizată încă din clasele gimnaziale, dar numai pe unități semnificante mici. Pentru „Lucrătorul” de L. Blaga (în clasa a VII-a) o clasă de experiment a indicat ca „probleme nerezolvate” 16 din cele 21 de

versuri. Rezultatul este pozitiv, deoarece a demonstrat tendința de aprofundare, evitându-se o preluare analogică a realității.

Metoda este pentru receptare directă, ca „la prima lectură”; altfel nu-i formantă: clarificările vin pe parcurs, neapelându-se la semnificații ulterioare. Se conturează realitatea artistică prin expansiune continuă și reordonare a modelului ce se configurează treptat.

Bineînțeles, se presupune un studiu atent, în prealabil, de către îndrumătorul analizei, care să ducă la stabilirea unei scheme operaționale comunicative remodelabile prin conexarea receptorilor-elevi procesului decodant.

Această metodă, corelată cu cele trei capacități estetice discutate anterior (incluse în conceptul de imagine artistică semnificantă) dă modelul de receptor literar ideal.

III. Sesizarea structurilor redundante și explicarea funcționalității lor.

Abaterea și selecția, ca procedee stilistice, se manifestă și în redundanța – atât la același nivel lingvistic cât și la nivele diferite – a unor structuri semantice, lexicale, gramaticale sau fonetice (a se vedea P II, Cap. II, 3.4.2.1.), care dobândesc astfel valori atât stilistice cât și compoziționale. Explicarea funcționalității lor, ca element al structurii de valorificare a operei, se poate face prin diverse metode: întrebări sau sarcini-problemă, statistica și gruparea semnificațiilor stilistico-lingvistice în configurarea unor motive, analiza lor ca manifestări discontinue ale conținutului ideo-afectiv manifestat estetic sau prin subordonarea lor unei intenționalități sensibilizatoare perceptiv, ca atribute ale conținutului.

Metoda este stilistico-lingvistică și este indicată, mai ales, pentru operele lirice, dar și pentru unele epice, organizate ca stări, cum s-a văzut la analiza schiței „Privighetoarea” de I. Al. Brătescu-Voinești (P II, Cap. III, 4).

IV. Gruparea în același câmp semantic a unor semnificații lexicali.

Această metodă demonstrează că nu doar structurile stilistice au valoare comunicantă estetic, ci și cele lingvistice, denotative individual, dar devenite conotative prin configurarea unei realități semnificante artistice. La analiza operei „Călin (file de poveste)” (P II, Cap. III și P IV, Cap. 1.3.2.), s-a arătat importanța unor semnificații grupați semantic în conturarea semnificației imaginii artistice. În „Mai am un singur dor” (de M. Eminescu) coordonatele universului eului liric romantic sunt: marginea mării - întinsele ape, codrul (aproape), cerul (senin), toamna, frunzișul veșted, dar și ramuri tinere,

izvoarele (cad cu zgomot), luna, vârfuri lungi de brad, vântul rece al nopții ce va scutura florile de tei pe mormânt, luceferi, cetini.

Universul spațio-temporal al romanticului Eminescu se diferențiază conceptual de cel mioritic, care-i pastoral: câmp de mohor, strunga de oi, stâna, oile, câinii, fluierul.

Prin folosirea concomitentă a metodelor I și IV – când este cazul – se poate configura realitatea propusă a unei opere lirice, semnificația ei urmând a fi dedusă prin analiza semnificațiilor și a integrării lor într-un conținut manifestat artistic: conturarea modelului personal devine astfel posibilă.

V. Categoriile gramaticale ca relevante estetic.

(a se vedea P II, Cap. III, 4).

Subliniem doar necesitatea identificării categoriilor puternic relevante, altfel ajungându-se la o statistică lingvistică ne semnificantă estetic decât după chinuite selecții, grupări: în acest timp disponibilitatea cognitiv-estetică a receptorilor s-ar reorienta „gramatical”, iar emoției estetice, ca stare de cunoaștere, i se substituie operații de rutină.

VI. Analiza gramaticală. Fără a o generaliza ca metodă, mai ales când semnificații nivelelor superioare sunt puternic relevanți, ea se impune în procesul de decodare a operei literare și ca moment al analizei literare prin valorificarea textului: deci nemijlocit, fiind un procedeu direct și esențial în educarea capacității stilistice și în realizarea „bucuriei stilistice” în receptare. În practica analizei, poate fi deseori momentul următor lecturii expresive.

Se analizează gramatical o frază sau două, semnificative pentru stilul operei, concluziile putând fi astfel generalizate ca relevante.

Ilustrăm utilitatea metodei, comentând gramatical fraza de început a părții a doua a „Amintirilor din copilărie” a lui I. Creangă.

1 2 3a

„Nu știu | [alții cum sunt],| dar eu, { când mă gândesc la locul nașterii mele,

4a

la casa părintească din Humulești, la stâlpul hornului [unde lega mama o șfară

5

6

cu motocei la capăt] [de crăpau mâțele jucându-se cu ei], la prichiciul vetrei cel

4b

7

8

4c

humuit [de care mă țineam] [când începusem a merge copăcel], la cuptorul [

9

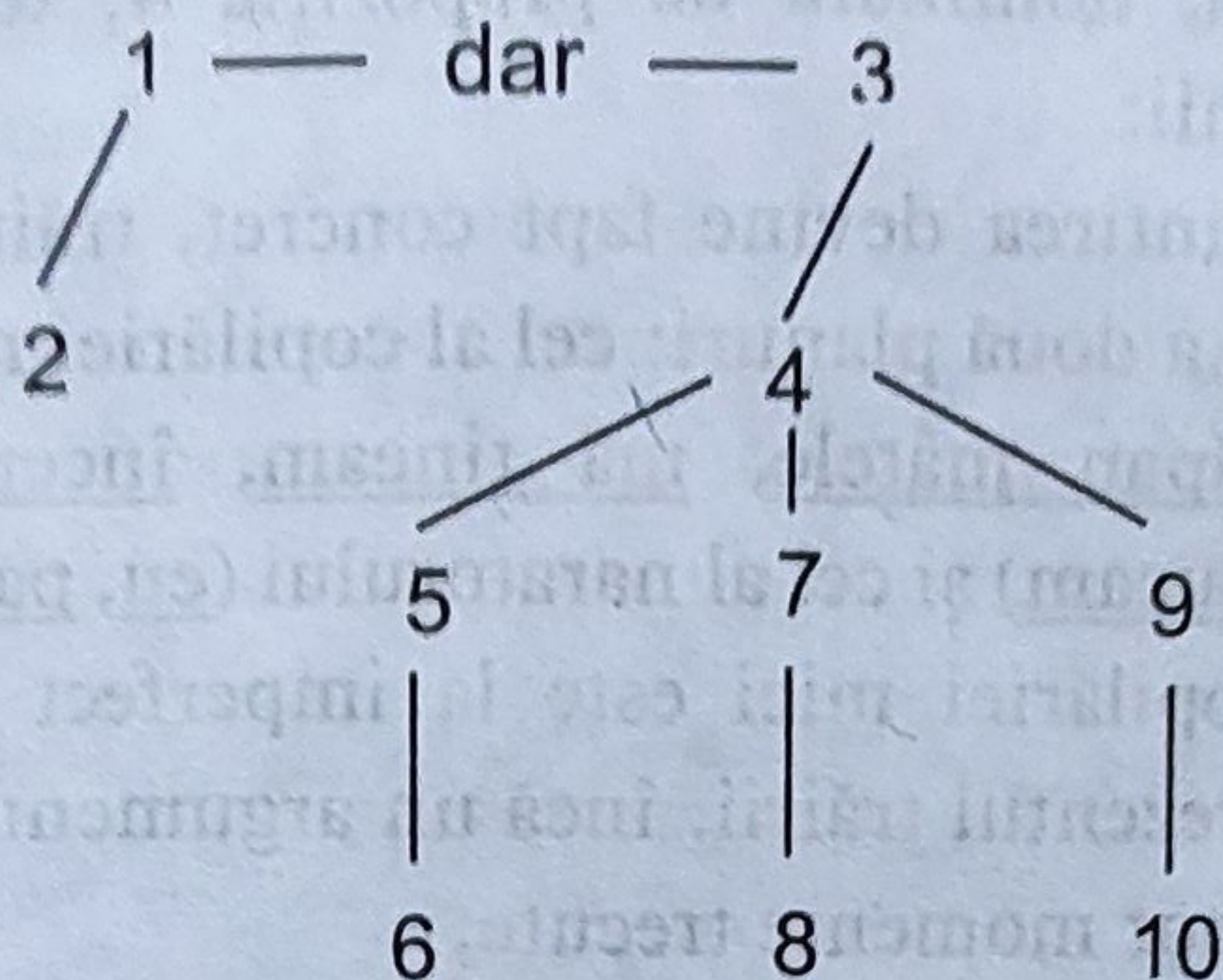
10

pe care mă ascundeam] [când ne jucam noi, băieții, de-a mijoarca] și la alte

4d

jocuri și jucării pline de hazul și farmecul copilăresc }, parcă-mi saltă și acum

inima de bucurie |". Este o frază exclamativă, formată din 10 propoziții (propoziția 3: dar eu, parcă-mi saltă și acum inima de bucurie). Schema este:



2 – e completivă directă

4, 8, 10 – temporale

5, 7, 9 – atributive care determină substantivele: stâlpul (hornului), prichiciul (vetrei), cuptorul.

6 – consecutivă.

Constatăm, gramatical și semantic:

1. organizarea frazei prin dispunerea adverseeativă a celor propoziții principale regente:

Nu știu (cum sunt alții) dar eu, parcă-mi saltă și acum inima de bucurie (când ...);

2. anacolutul: eu, subiect pendene, este opus asemantically subiectului alții;

3. trecerea de la planul conceptual (nu știu ...) la cel afectiv-senzorial (parcă-mi saltă inima ...);

4. trecerea de la comunicarea obiectivă, la comunicarea subiectivă.

5. În grupul propoziției 3:

a) inversiunea, datorită regresiei în timp a amintirii, aduce pe prim plan temporala 4, care domină fraza prin imagini spațio-temporale concret din copilăria mică;

b) cele trei atributive intercalate (5, 7, 9) au ca scop tocmai integrarea concretă în biografie a celor trei coordonate ale spațiului copilăriei mici: stâlpul hornului, prichiciul vetrei, cuptorul; acestea trei sunt determinate de atributive de identificare, care, la rândul-le, primesc câte o subordonată: consecutiva 6 și temporalele 8 și 10, care dau dimensiunea temporală concretă, biografică a celor trei „coordoanate”,

vizualizându-le prin individualizare: „de crăpau mâțele jucându-se cu ei”; „când începusem a merge copăcel”; „când ne jucam noi, băieții, de-a mijoarca”; se obține astfel o construcție simetrică, dominată de propoziția 4, temporală amintirii, a regresiei;

6. astfel amintirea devine fapt concret, trăit prin rememorare și prin interferarea a două planuri: cel al copilăriei mici (redat predicativ: lega mama, crăpau mâțele, mă țineam, începusem a merge, mă ascundeam, mă jucam) și cel al naratorului (eu, parcă-mi saltă).

7. planul copilăriei mici este la imperfect (durativ), iar acela al naratorului la prezentul trăirii: încă un argument că amintirea e trăire, nu reînviere a unor momente trecute;

8. stilul amintirii impune forma adresativă și narațiunea la persoana întâi;

9. în stilul copilului sunt folosite forme simple de subordonare: atributive, temporale, ambele concretizând;

10. trecerea de la sensul figurat al naratorului la concretul universului copilului, redat enumerativ (a se vedea elementele lexicale substantive și verbale la 5b);

11. stilul popular, redat mai ales lexical, căci fraza – prin construcție – este o perioadă.

Observațiile sunt completate de fraza care urmează în text: „Și, Doamna, frumos era pe atunci ...”, cu intens caracter emoțional exclamativ.

Relevarea imaginii artistice și a temei se poate face ușor prin înscrierea elementelor componente ale universului copilăriei mici (se adaugă celor amintite „minunile” mamei); îi urmează în text re trăirea unei zile ca atâtea altele din copilăria mijlocie și conturarea chipului părinților.

Dacă atitudinal, pentru prima vârstă se surprinde naivitatea uimită a copilului ce descoperă lumea prin mama sa, în cea de-a doua, melancolia amintirii celor dispăruți odată cu anii, este înseninată de „evenimentele” vârstei „vesele și nevinovate”.

Analiza gramaticală, completată cu conștientizarea semnificațiilor, este astfel un procedeu esențial în dezvoltarea capacității stilistice.

Dar analiza gramaticală poate avea și scopul relevării procedeelor de sintaxă poetică. Dispunerea în schemă grafică a propoziției:

Și pas cu pas pe urma ei
Alunecă-n odaie,
Țesând cu recile-i scânteii
O mreajă de văpaie.

(M. Eminescu, „Luceafărul”)

reorganizează textul în topica normală: „(Luceafărul) alunecă în odaie pe urma ei pas cu pas țesând o mreajă de văpaie cu scânteile-i reci”

Astfel se dă o explicație gramaticală verificabilă valorii stilistice a textului (inversiunea); discutarea semnificațiilor vine să completeze conținutul ideo-afectiv.

Eficacitatea metodei gramaticale este demonstrabilă pe orice text liric sau epic, dar și la nivelul replicilor personajelor (ca imagini artistice) în operele dramatice.

VII. Exerciții de transformare în capacități operante a noțiunilor de teorie literară referitoare la tropi și figuri de stil.

Rezultativ, aceste exerciții echivalează cu transformarea unor cunoștințe pasive de teorie literară în capacități operante, active.

Practica școlară de a identifica, grupa și explica tropii și figurile de stil, ca un criteriu al artisticității, este complet antiestetică, creând capacități negative prin absolutizarea lor, ca având valori în sine: este formalismul stilistic.

Etapele formării acestor capacități operante sunt:

1. conștientizarea valorilor semnificative ale sintagmelor poetice, prin subordonarea lor motivul, imaginii artistice;

2. însușirea noțiunilor teoretice referitoare la tropi, figuri de stil.

Explicarea acestor noțiuni se va face nu prin formalism stilistic (după criterii ale retoricii, deci, ci prin formalizarea structurilor lor.

Vor fi definite astfel după:

a) gradul de eterogenitate a structurilor, grad determinat prin distanța paradigmatică că în planul semantic a termenilor grupați în sintagma expresivă poetic;

(Este ceea ce observă R. Jakobson: „Funcția poetică proiectează principiul echivalenței, de axa selecției, pe axa combinării”)⁵⁰.

b) modalitatea de constituire, tipurile de raporturi între termenii sintagmei (calificative, analogice, de substituire);

c) sintaxa poetică: expresivitatea semnificațiilor estetici se concentrează în predicatul psihologic și grupul său sintactic, care, de obicei, reordonează topic enunțul; acestei topici poetice semnificative i se adaugă și procedeele intonaționale și de organizare a contextelor, a textului; când reorganizarea este prin izolare, spargerea microgrupului sintactic, avem o dislocare

⁵⁰ R. Jakobson, Lingvistică și poetică, în Probleme de stilistică, p. 95.

sintactică care, când este semnificantă, poate dobândi valoare estetică;

d) expresia sonoră a textului poetic ca „acompaniament fonetic” (= energie informațională a semnificațiilor semantice ale sintagmelor poetice).

3. Etapa ultimă a formării capacității stilistice discutate este transformarea modalităților de figurare și potențare stilistică în instrumentele de lucru.

Caracterul de spațializare al acestora se definește prin atributul „reprezentării concret-senzoriale”, deci discontinui prin ele însele, dar integrându-se în continuitatea manifestată spațio-temporal a imaginii artistice ca un concept estetic generalizant prin cunoașterea implicată.

Ca metode pentru realizarea capacităților stilistice pot fi folosite oricare dintre cele indicate până acum în acest capitol, dar prin subordonarea lor unui scop, unei intenționalități formative precis conturate, care să fie locul geometric al întâlnirii semnificațiilor pornite de la nivelele superioare ale operei (valoarea gnoseologică, conținutul ideo-afectiv comunicant, imaginea artistică semnificantă) cu cele pornite de la nivelul lingvistic, ca material brut creant, loc geometric denumit stil literar comunicant estetic.

1.5.2. Concluzii

Cele cinci „capacități estetice” fundamentale în receptarea estetică a operei literare sunt manifestări active, operante ale celor cinci nivele ale operei:

1 – cunoașterea manifestată artistic; 2 – conținutul ideo-afectiv; 3 – imaginea artistică; 4 – structura imaginii artistice (compoziția); 5 – expresia stilistico-lingvistică a imaginii și a motivelor ei componente.

Ultimul nivel cuprinde – doar ca „strategie” de studiu împrumutată lingvisticii – cunoscutele nivele structuraliste: semantic, lexical, gramatical, fonetic; aceste nivele vor fi studiate nu în totalitatea lor (vertical și orizontal), ci numai în măsura în care anumite principii le organizează structural în scopul manifestării, potențării unei semnificații supralingvistice.

Acești semnificanți, cu caracter discontinuu în textul poetic, transformă în regulă, lege anumite valențe „întâmplătoare”, dar reale, ale unei limbi, în scopul creșterii expresivității prin sugestie, analogie, accentuare.

Pentru receptare, s-a observat că imaginea artistică este centrul de convergență și punctul de plecare pentru realizarea celorlalte capacități estetice: este manifestarea posibilă a celor superioare și programa creativă a celor inferioare. În dubla ei funcționalitate, am denumit-o imagine artistică semnificantă, considerând-o un principiu estetic care include în sine, prin

atributele ei, specificul și modalitatea estetică de preluare în conștiință a realității.

Aceste capacități estetice nu le compartimentăm, ci le urmărim, pe toate, în corelația lor, fiind modalități operante pentru receptarea complexă a „obiectului estetic” literar. Prin ele însele, nici una nu este artistică, cum nici un nivel izolat nu este operă: este ca în cunoscuta fabulă a instrumentelor muzicale care voiau să-și demonstreze superiritatea una în dauna celorlalte.

Nivelul preluabil este cel stilistico-lingvistic, dar numai în măsura în care se presupune funcționalitatea sa comunicantă artistic, ca nivel dedus și manifestare.

Semnificații opereii vor fi deci: lingvistici, stilistici, compoziționali (motive inserate integrator într-o unitate semnificantă - imagine artistică), „corealitatea” artistică. Semnificații decodanți trebuie de aceea recunoscuți – și autorii realizează aceasta prin redundanța lor pe nivele – nu doar ca valoare în sine, ci ca manifestări ale imaginii artistice, care-i conturul faptic estetic al unui conținut ideo-afectiv semnificant.

Nivelul următor, conținutul ideo-afectiv, este dedus pentru receptor și creant pentru conștiința creatoare. Ultimul nivel, cel gnoseologic, îl presupunem ca premisă a funcționalității artei și a statutului ei social.

Punctul de întâlnire a denotativului conceptual pur (ca ipotetic grad zero a limbii) cu conotativul – denotativ artistic, este limbajul-gândire în care rolul activ, creator îi revine celei de-a doua, fără a considera pe primul doar material amorf, deoarece corelația este organică.

Scriitorii folosesc, potențând creator, „actualizând”, valențe ale limbii, valențe din care conturează realități inedite, „corealități” devenite semnificante prin analogie.

Nu postulăm maxima „*Toate-s vechi și nouă toate*”⁵¹, dar nou este doar ceea ce era până la un moment dat necunoscut; de aici și caracterul unic și irepetabil, ca atribute mai mult restrictive, decât reale.

Formarea capacităților estetice discutate face din receptor un potențial cunoscător al lumii artistice literare; potențial, deoarece aceste capacități se formează receptând conștient și receptând le consolidează, nuanțează sau anulează.

Atitudinea activă mental și afectiv este de aceea – ca și-n orice cunoaștere – premisa conexării receptorului la informația manifestată artistic, arta dându-i acestuia posibilitatea să-și modeleze propria-i conștiință, sensibilizând-o complex, ca deschidere spre lume prin sine însuși.

⁵¹ argumentată artistic de M. Eminescu în poezia Glossa.

CAPITOLUL III

PRINCIPII DE METODĂ

1. Preocupări pentru metodă în teoria și critica literară românească.

Aproape că nu este critic literar care să nu fi dat „modele” de analiză literară sau sugestii referitoare la metodă. După cele ale lui C. Dobrogeanu-Gherea¹ și G. Ibrăileanu², M. Dragomirescu a încercat constituirea unui sistem al comunicării estetice și a unei metode riguroase³, pe drept calificate ca dogmatică prin rigiditatea ei. Încercarea este meritorie, chiar dacă rezultatele nu justifică efortul.

T. Vianu, „cu aparat mai erudit – spune G. Călinescu – dar ducând în fond la rezultatele celui dintâi”⁴ (n.n.: M. Dragomirescu), încearcă să depășească impasul în care ajunsese înaintașul său, impas care îl expusese nu numai criticii, dar și ironiei contemporanilor.

Dacă Dragomirescu își fondase teoria și metoda investigând zone ale operei care scapă controlului și argumentelor verificabile (conținutul ideo-afectiv în nivelele sale și imaginea artistică - dar de pe poziția receptorului), T. Vianu pornește de la imaginea artistică și de la nivelul stilistic. Referitor la prima, imprecizia conținutului și delimitării acesteia, îl face să încadreze, în același câmp semantic, deseori, imaginea artistică generală și motivele componente, să suprapună fabula și subiectul, inconsecvența terminologică dezvăluind o zonă neclară.

Aportul lui T. Vianu este însă fundamental prin analizele stilistice și reliefarea valențelor comunicative estetice ale stilului operei literare (în sensul lingvistic).

Metoda putea fi dedusă încă din volumul „Estetica” (1934-1936), dar devine o preocupare concretă în cursul de metodologie literară ținut la Facultatea de litere și filozofie din București în 1944-1945.

Etapele analizei literare ar fi⁵ :

¹ Mai ales referirile la opere de G. Coșbuc în studiul Poetul țărănimii.

² În studiile Eminescu – Pe lângă plopii fără soț; Kamadeva, în Eminescu – Note asupra versului ș.a.

³ M. Dragomirescu, Teoria literaturii.

⁴ G. Călinescu, Principii în estetică, p. 11.

⁵ T. Vianu, Studii de metodologie literară, p. 51-57 passim.

1. informații despre operă (text, circumstanțe istorice, izvoare, variante);
2. identificarea motivului;
3. descrierea subiectului;
4. „analiza valorilor ideale și a atitudinii spirituale” („analiza ideologică”, „analiza viziunii”);
5. analiza formei (genul literar, compoziția, problema limbii, figuri poetice, simbolismul fonetic, probleme de versificație);
6. dar „trebuie să recompunem toate aceste elemente” spre „a arăta chipul în care își răspund aceste felurite momente pentru a încheia unitatea vie a operei sau a arăta, dimpotrivă, că aceste felurite aspecte nu-și răspund nicidecum, pentru a obține o judecată întemeiată cu privire la valoarea negativă a operei”.

„Toată lucrarea aceasta a metodologiei literare” trebuie precedată de o bună lectură literară.

Metoda are avantajul de a porni de la specificul artistic (imaginea artistică, denumită de autor „motiv”). În practica învățământului a devenit foarte răspândită, dar s-a eliminat din metodă momentul 2, deci esențialul – principiul estetic – ceea ce, ca toată analiza stilistică, a transformat-o într-o metodă extrinsecă.

Ștefan Munteanu⁶ propune și el o metodă a analizei operelor poetice:

1. date despre poezie;
2. sfera tematică - emoțională a operei;
3. prin ce se realizează stilistic.

Se analizează poezia pe strofe lexical, morfologic, sintactic, figurativ, evidențiindu-se specificul sintagmelor și „organizarea acestui material, formele prozodice în care intră el”. După cercetarea eufoniei, se trece la „convergența acestor mijloace” și apoi la aprecierile finale.

Se constată, pe lângă metoda stilistică, și unele intenții structuraliste („convergența mijloacelor”) și de conturare a conținutului ideo-afectiv al operei. Metoda este ilustrată prin analiza poeziei „Peste vârfuri trece lună” de M. Eminescu.

S. Alexandrescu⁷ propune o metodă structuralistă pe care, în parte, am descris-o (P IV, Cap. I, 2.3.). Reamintim că autorul absolutizează în fapt, în

⁶ Șt. Munteanu, Stil și expresivitate poetică, p. 223-235.

⁷ S. Alexandrescu, Analiza de text și critica organică, în Viața românească, nr. 12, 1965.

analizele în text⁸ principiul stilistic. Enumerăm acum doar momentele analizei:

1 – nivelul sonor; 2 – stratul gramatical (morfologic, sintactic); 3 – stratul lexical și semantic care pune problema raportului între sensul de bază și valorile contextuale ale cuvântului, descoperind specificul selecției; 4 – straturile imaginilor poemului; 5 – ultimul strat, cel al semnificațiilor cele mai generale ale textului; 6 – concluziile; 7 – evaluarea, judecarea valorii estetice, ca ultim moment al analizei literare.

C. Parfene⁹ pornește nu de la o metodă tip grilă de decodare estetică, ci de la realitatea textului literar. În acest scop stabilește principiile¹⁰:

1. principiul diferențierii, cerut de exigențele receptării fiecărui text în unicitatea lui: „Planul analizei trebuie deci adaptat la natura unică a fiecărui text liric”, evitându-se încorsetarea în „niște tipare interpretative prestabilite”;

2. principiul analizei simultane a relației dintre conținut și expresie, deoarece separarea conținut-formă este doar teoretică;

3. principiul participării active a elevului la analiză, întrucât „fiecare receptor își creează un anume model mental în contact direct cu o structură (operă) literară”.

Etapele receptării sunt¹¹: lectura expresivă, discuția orientativă, receptarea propriu-zisă a textului, care se face treptat.

În etapa receptării propriu-zise a textului literar se procedează inductiv, prin surprinderea unor „linii de forță” (constituite din semnificații esențiale) de la diferite nivele: odată captat efortul cognitiv pe aceste direcții, receptorii se deplasează „liber” spre configurarea modelului personal; eforturile profesorului vor fi de a stimula această deplasare „liberă”, de a adânci, nuanța – prin diverse noi direcționări – receptarea.

Autorul – consecvent principiilor stabilite – analizează numeroase opere (lirice, epice și dramatice), demonstrând implicit eficacitatea metodei și, totodată, specificitatea ei artistică, ca dedusă din operă, iar nu impusă acesteia. Deși se declară adept al structuralismului („coloana vertebrală a analizei școlare organice a operelor epice trebuie să fie perspectiva structuralistă”)¹², nu este

⁸ S. Alexandrescu, I. Rotaru, Analize literare și stilistice, București, E.D.P., 1967.

⁹ C. Parfene, Literatura în școală.

¹⁰ Ibidem, p. 164-166 passim.

¹¹ C. Parfene, Literatura în școală, p. 166-180 passim.

¹² C. Parfene, Literatura în școală, p. 228.

exclusivist, cerând o „alternare a perspectivelor (genetice, psihologice, sociologice, structurale) în analiză în funcție de natura textului”¹³.

Principiul estetic este cel care integrează și subordonează aceste metode dându-i întregului, metodei-cadru, specific estetic.

2. Principii de metodă.

Metoda indicată nu este prestabilită, ci este dedusă din specificul operei și din atributele stării de cunoaștere estetică a receptorilor; este cea care răspunde cel mai bine scopului propus: de aceea configurarea ei se face după programa internă creantă a operei.

Singurul atribut al metodei care trebuie absolutizat este cel de „activă”: tirania autorității, a modelului impus este inhibitoare, neformantă; este paradoxal, dar aceasta anulează chiar și rolul profesorului, ca îndrumător competent al procesului cognitiv, deci și al celui formativ, al receptorilor-elevi.

Întrucât nivelele operei, așa cum au fost analizate (P II, Cap. II și P IV, Cap. II, 1.6.) au specificul lor, și metodele se vor subordona specificului semnificațiilor acestor nivele: pentru nivelul stilistic se vor folosi metode stilistice, pentru compoziția operei sugestii vin și din formalismul rus, pentru imaginea artistică se impune abordarea structuralistă conceptual, dar și cea estetică-filozofică, pentru conținutul ideo-afectiv sunt relevante metodele psihologice și tematice, pentru semnificațiile generale – abstractizarea filozofică; însă toate trebuie subordonate principiului estetic, ca formă specifică de cunoaștere.

Nivelele receptării estetice ar fi conștientizarea atributelor operei, preluată ca fapt de viață propus de autor, cu aparență de realitate și caracter de generalitate în scopul comunicării prin trăire intelectual-emoțională a unei viziuni asupra existenței umane, viziune care se configurează într-un model personal prin materialul complex al experienței de viață a receptorului.

Aceste atribute sunt inerente, toate, receptării nedeformatoare cognitiv. Ele trebuie să devină capacități intelectual-afective operaționale ale receptorului, incluse nu doar formației literare, ci celei artistice în general, care se diferențiază specific pe modalitățile de expresie proprii unei anumite arte, dar cu învecinările determinate de viziunea artistică; și receptorii sunt – ca și autorii literari – vizuali, auditivi sau complecși, sintetici sau analitici, înclinați spre introvertire sau extravertire, obiectivi sau subiectivi ori ambivalenți, creativi sau stilști, de formații și concepții despre lume diferite, datorită și atitudinii lor ideologice, etapei istorice, materialului de viață ce le

¹³ Ibidem, p. 73.

diferențiază experiența cognitivă estetic, ș.a. Toate acestea vor individualiza expresia artistică nu numai a operei, dar și a modelului receptorului: ne apropiem de operă prin ceea ce suntem noi înșine.

De aceea necesitatea diversificării prin educație a receptării operelor este definitorie, ea lărgind disponibilitatea și capacitatea receptoare.

În receptare se activează acele capacități, instrumente, care corespund operei. Metoda are doar o importanță funcțională; ea nu trebuie să se impună ca „stil” personal unic de decodare, căci ar duce la îngustarea spațiului estetic accesibil, la unilateralitate. Sfinxul din Bucegi n-a fost descoperit secole, deși exista, pentru că nu fusese privit din unghiul relevabil: îl priviseră generații – și nu puțini esteți – pentru care era ca și celelalte „babe”, încât legenda nu mai avea obiect: „*simulacrul cel grandios al lui Zeus* – nota cercetătorul Nicolae Densușeanu – *nu ar mai exista astăzi pe muntele Bucegi*”. Abia Al. Bădăuță, în 1936, îl redescoperă, numindu-l și „sfinxul românesc”.

La fel este și opera literară: trebuie privită din unghiul ei; celelalte măsurători nu sunt specifice. Iar descoperirea unghiului îl dau capacitățile estetice discutate.

Analiza literară se transformă astfel într-un moment de experiență personală cognitiv-estetică care – spre deosebire de cunoașterea științifică – devine totdeauna fapt de biografie personală, fiind nu doar „înțeleasă”, ci și trăită, acceptată sau respinsă.

Ordinea în această receptare a celor cinci nivele, singurele semnificante estetic și cognitiv, nu este rigidă, ci diferă după rolul pe care nivelul respectiv îl are în configurarea operei: se poate citi (1) documentarist, sau (2) prin preluare faptică, psihologică, (3) conturând imaginea artistică ca tot ori (4) în structura ei și, în sfârșit (5) se poate citi stilistic. Dar nici o preluare, singură, nu este suficientă pentru conturarea operei, abia toate determinându-i manifestarea specifică.

Analiza literară, ca procedeu specific pentru cunoașterea operei literare, dar și ca metodă pentru educarea receptivității estetice, a capacităților esențiale din sistemul codului receptorului, este subordonată legilor cunoașterii. Strategia ei va reface, în specificul artistic, etapele procesului cunoașterii: de la simplu la complex, de la intuirea realității estetice la analiza ei și la reconstituirea întregului ca semnificant.

Aceste etape nu sunt într-o ordine rigidă, succesive, iar conținutul lor depinde:

1. de specificul obiectului supus cunoașterii;
2. de repertoriul artistic literar al epocii (ca instrumente, procedee algoritmizate creativ și receptiv);

3. de repertoriul artistic al receptorului;
4. acestea trei direcționează, configurează stilul personal de preluare estetică a operelor;
5. conținutul ideo-afectiv comunicant și imaginea artistică semnificantă se manifestă la nivelul stilistico-lingvistic și cel compozițional, care îndeplinesc o funcție figurativă, comunicând nu atât noțional, cât, mai ales, analogic, sensibilizând.

Ultima caracteristică îndeplinește rolul contactului direct, dar mijlocit, în procesul cunoașterii artistice.

Procesul cognitiv este specificat de aceste cinci principii care se manifestă ca o capacitate unică, determinând coordonatele disponibilității cognitive-estetice a receptorului într-un moment dat și pentru o operă dată. Este doar conținutul acestei disponibilități potențial cognitive.

Aceasta poate deveni fapt prin procesul cognitiv propriu-zis, care, la rândul-i, este și el specificat de:

1. principiile analizei literare, ca mijloc de cunoaștere și formare artistică (a se vedea P IV, Cap. I, 2.);
2. de nivelele cognitive accesibile receptorului, dar și de cele programate în procesul de cunoaștere organizat (a se vedea P IV, Cap. II, 1.6. și, respectiv, P I, Cap. I, 3.);
3. de principiile receptării, care definesc strategia procedeeleor (P III, 1.1. și 3);
4. de metoda preconizată: am optat pentru programarea structurală de tip formațional (P IV, Cap. 1, 4).

Procesul cognitiv este organizat ca schemă operațională mintală de scopul fixat analizei literare. După specificul acestuia, determinat de „lectura liberă” sau cea „supravegheată”, funcțională formativ, se constată două scopuri posibile:

1. relevarea conținutului ideo-afectiv prin (auto) sensibilizarea estetică a receptorului și activarea capacităților estetice;
2. educarea receptării estetice:
 - a) prin relevarea specificului cunoașterii, al preluării artistice și a modalităților de redare a ei;
 - b) prin cunoașterea și însușirea funcțiilor derivate ale mijloacelor comunicării estetice (structură, fabulă, compoziție, stil, figuri de stil, tropi, valori conotative ale limbajului, ș.a.): deci formarea capacităților de cunoaștere artistică și însușirea noțiunilor de teorie literară.

Pentru (a) sunt indicate metodele analizate (P IV, Cap. II), selectate după strategia de cunoaștere folosită în receptarea unei anumite opere; pentru (b) sunt formante metodele structuralistă, formalistă, stilistică, care pornesc în configurarea lor tocmai de la semnificanții specifici. Scopul al doilea nu poate să se apropie de conținutul operei decât prin planul I; planul I nu poate să-și releveze conținutul specific fără planul al doilea, întrucât realizarea lui presupune o îndelungată experiență artistică concretizată în formarea unor deprinderi, algoritmi de decodare a unor stări atitudinale estetice, deci a unui cod-repertoriu artistic corespunzător scopului propus.

În școală, unde experiența estetică a receptorilor este abia la început, după o discuție orientativă referitoare la operă - ceea ce ar da posibilitate receptorilor cu aptitudini artistice să-și exprime părerile - se trece la planul al doilea, ca direcție, strategie de cunoaștere estetică: deci o modalitate inversă decât în receptarea liberă.

3. Principii de programă.

Analiza literară este, în fond, receptarea complexă a textului și - ca orice formă de cunoaștere - se realizează, ca procedeu, strategie, în timp.

În clasa a V-a se formează capacitatea de diferențiere a realității artistice, ca semnificantă, de realitatea obiectivă; se dau primele noțiuni despre conținutul ideo-afectiv și despre imaginea artistică ca semnificant și modalitate de redare-cunoaștere.

Prin exerciții și analize de text, se conștientizează valoarea conotativă a limbajului în expresia sa analogică, de comunicant prin reprezentări sugerate de sintagmele poetice.

Din planul al doilea (instrumental) se formează deprinderi puternic motivate și operante - referitoare la planul simplu, planul dezvoltat, la personajul literar ca imagine artistică, dar toate integrate actului interpretativ, analitic al operei.

Aceste cunoștințe se vor concretiza în capacitățile de recreare a imaginii artistice a operei (povestirea, parafrizarea), de receptare în semnificația ei (rezumat, caracterizare de personaj). Pentru operele lirice - ca procedeu analitic - se folosește comentariul de text. Se urmărește transformarea noțiunilor despre imagine artistică, conținut ideo-afectiv și temă în deprinderi de receptare activă, conștientizată ca effort cognitiv.

În clasa a VI-a se reiau aceste forme analitice și creative prin analize de text și compuneri, urmărindu-se nuanțarea lor spre expresia estetică a operei în scopul integrării lor în timp ca etape prime ale analizei literare.

Celor patru nivele superioare li se adaugă noțiuni noi referitoare la cel de-al cincilea: nivelul stilistico-lingvistic.

Cunoștințele de gramatică - deși sărace încă - pot fi folosite la formarea și nuanțarea capacității stilistice (mai ales cele despre modul și timpul verbului precum și noțiunile de sintaxă, topică, lexic). Receptorii înțeleg astfel că expresia lingvistică este dedusă din conținutul comunicant.

Noțiunile de subiect, ca organizare complexă, intenționată comunicant a operei, nuanțează acum cunoștințele despre compoziție; trebuie să se insiste - ceea ce manualele nu fac - și asupra compoziției operelor lirice, explicându-li-se organicitatea, dar și structura.

Comentariul de text devine acum comentariu literar, accentul deplasându-se asupra expresiei artistice; ca formă de analiză, se extinde și asupra operelor epice.

În clasa a VII-a, pe lângă consolidarea capacităților estetice anterioare, se trece treptat, prin extinderea comentariului literar, la analiza literară, realizându-se și primele citiri explicative estetic și stilistic (a se vedea P IV, Cap. II, 1.5.1.).

Receptorilor-elevi li se explică acum precis scopul formativ și cognitiv al analizei literare, îndrumându-i conștient pe drumul formării gândirii și capacităților estetice.

În clasa a VIII-a, odată cu aprofundarea cunoștințelor de sintaxă a propoziției și frazei, se poate trece la analiza literară propriu-zisă, dar pornind numai de la text: rar se vor da și indicații bibliografice asupra operei în studiu, pentru a fi astfel pregătiți pentru etapa superioară a analizei literare, ca act de critică literară, nivel ce va fi realizat în clasele de liceu. În primele două (IX, X) se urmărește „specializarea”, „instrumentalizarea” analizei prin cunoștințele de istorie literară și teorie literară (curente, școli, direcții, evoluția fenomenului literar național în specificitatea sa istorică și națională), iar în ultimele două clase (XI, XII), analiza devine un adevărat act critic.

Aceste modalități, structuri analitice, de la planul simplu la analiza literară complexă, devin în școală forme tipice de intermediere și organizare a receptării operelor. Le vom analiza pe scurt. Deoarece despre planul simplu, planul dezvoltat și subiect s-a discutat (P IV, Cap. II, 1.4.3.), le amintim doar.

Povestirea este reconstituirea (imitativă) a operei literare. Nu presupune detașare de operă, deci atitudine cognitivă, solicitând mai mult talent decât inteligență analitică. Compozițional, pornește de la sesizarea motivelor și a interdependenței lor în cadrul imaginii artistice generale, fiind mai ales un act de memorie.

Parafrizarea este o formă superioară, concretizată în preluarea expresiei artistice a operei, care devine material ilustrativ, semnificant în redarea conținutului în formele-i specifice. Presupune detașare de operă, act interpretativ. Se înscrie ca o componentă în comentarea conținutului operelor lirice, cu deosebire, dar și a celor epice. Îndeplinește rolul „reproducerilor” din manualele de grafică, fiind știut că imaginea artistică nu poate fi redată decât prin ea însăși.

Rezumatul este deja un act critic, de preluare conștientă a operei ca obiect semnificant; pornește, compozițional, de la planul dezvoltat, incluzând, obligatoriu, tema și ideea operei, ca viziune personală de viață, precum și sesizarea imaginii artistice. Redarea conținutului nu se face ca în povestire, ci prin interpretarea lui, prin motivarea semnificanților.

Respectarea specificului artistic este asigurată și prin parafrizare, citate. Caracterizarea personajelor, ca motive ale conflictului esențial, se face succint, prin explicarea semnificațiilor acestor motive artistice în operă și în organizarea ei. Detașarea de operă, ca atitudine critică, se concretizează lingvistic în formularea rezumatului „la persoana a III-a”.

Se încheie prin unele aprecieri valorice asupra conținutului operei (integrare tematică, mesaj, reacție emotiv-atitudinală).

Se apropie, în această formă, de recenzie, în care atitudinea critică este un scop; de aici necesitatea aprecierilor critice, ca judecăți de valoare asupra realizării artistice a operei.

Comentariul literar. Este, în prima parte, o dezvoltare a planului rezumatului, dar stilul narativ este înlocuit cu unul analitic. În partea a doua se face o succintă analiză (mai mult enumerativă) a procedeelelor artistice (pornindu-se de la temă spre imaginea artistică și procedeele generale de realizare a ei, cu referiri asupra compoziției).

Acestui moment îi urmează observații asupra stilului și limbii operei. Se încheie cu aprecieri valorice, deduse din analiza semnificanților, de la stil la temă, insistându-se asupra:

1. – temeî fixate; 2. – a imaginii artistice propuse de autor și 3. – a felului în care acesta realizează conținutul semnificant.

În forma sa simplă - comentariul de text – se folosește în clasele a V-a și a VI-a gimnaziale, pentru receptarea operelor lirice, mai ales.

Aceste forme simple intermediază actul cognitiv estetic, dar nu „explică” opera, nepătrunzând în laboratorul de creație spre a motiva și deci potența expresia artistică: ele sunt doar etape pregătitoare ale analizei literare.

4. Momentele procesului cognitiv prin analiză literară.

Le vom analiza atât în forma receptării directe a operei în procesul lecturii – și acesta este scopul final – cât și al cunoașterii-cercetare, care urmărește, mai ales, găsirea argumentelor pentru a-și motiva, demonstra, modelul propus.

Lectura expresivă este considerată de metodiști ca moment esențial al analizei literare școlare și are ca scop sensibilizarea receptorilor-elevi prin mijloace impresioniste asupra realității artistice a operei, în manifestarea ei polimorfă: de aici posibilitatea mai multor lecturi expresive. Se integrează, ca metodă, celor impresioniste; depășește acest nivel doar când se trece la motivarea lecturii (înregistrate și reluate ca material de studiu). În lecție, devine deseori un model propus; face parte din ea, dar nu și din analiza literară.

Aceasta are ca momente, etapele:

1. lectura-studiu ca receptare intelectual-afectivă;
2. aceasta duce la sesizarea semnificanților puternic relevanți (de la nivelul comunicant ce intermediază receptarea, indiferent de rangul lui); aceștia sunt liniile de forță ale „câmpului” conținutului (câmp care – așa cum s-a constatat – se manifestă la toate nivelele);
3. pe baza acestora se conturează semnificații superioare: imaginea artistică, conținutul ideo-afectiv, valoarea gnoseologică, formulându-se atât tema, ca esențializare a ultimilor două, cât și imaginea artistică, ca principiu, expresie estetică;
4. abia atins acest nivel cognitiv, se trece la analiza operei, analiză care are ca scop demonstrarea raportului între conținutul ideo-afectiv comunicant și expresia sa artistică (imaginea, compoziția ei, expresia stilistico-lingvistică).

Dacă conturarea nivelelor superioare se face pornind, deseori, de la cele inferioare, motivarea artistică a celor inferioare, se face prin nivelele superioare, care le conferă literalitate în cadrul sistemului operei.

Cercetarea nivelelor în sensul structuralist este o iluzie; s-a discutat despre caracterul continuu și discontinuu al limbajului operei, despre temporalitatea și spațialitatea lui (P IV, Cap. II, 1.5.): cu cât crește rangul nivelului, cu atât semnificații acestora devin mai discontinui și mai subordonați (se pornește de la nivelele superioare spre cele inferioare; la fel și în sistemul nivelului stilistico-lingvistic).

De aceea în momentul 2 vom analiza numai semnificații relevanți ai nivelelor superioare (1, 2, 3, 4) și nu pe cei ai motivelor componente, decât în măsura în care au funcția de clarificare și structurare a imaginii și conținutului.

Mai menționăm că nivelele imaginea artistică, compoziția ei formează un tot, doar împreună influențând nivelul stilistico-lingvistic, bineînțeles alături de cealaltă componentă a programei operei: conținutul ideo-afectiv (raportul imagine, motive, compoziție, conținut, a fost analizat și la P IV, Cap. II, 1.4.3.1.).

5. Prin metoda istorică și cea genetică se cercetează devenirea operei (geneza ei, variante, mărturii, istoricul apariției ei, motivarea socială, cea filosofică, ideologică și chiar biografică uneori, dar numai în măsura în care explică opera, ș.a.), precum și istoricul receptării ei (aprecieri și analize în critica literară). Este necesară această etapă deoarece poate duce la tema și conținutul ideo-afectiv intenționat, acestea motivând imaginea artistică și expresia ei; tema dobândită este o problemă aparținând numai operei și receptorilor, nu și autorului.

Astfel raportul între subiectiv și obiectiv, între spontan și conștient elaborat, între emotiv și intelectual poate explicita stilul personal de configurare a operei.

6. Se trece apoi la „sinteza receptării” prin potențarea semnificantului imagine artistică, în multiplele-i valori, motivate acum; modelul individual devine complex, motivat, semnificant, integrat experiențelor estetice ale receptorului și – prin aceasta – formant.

7. Informațiile asupra operei nuanțează modelul personal după structura receptorului și modelele de investigare: câmpul de cercetare a devit acum deschis cunoașterii; este o problemă de intenționalitate cognitivă, de atitudine receptivă, ambele definite prin attribute ca filologism, estetism, comparatism, stilistică, lingvistică, istorism, documentarism, ș.a.

8. Momentelor 4, 5, 6 sau 7 le poate urma aprecierea valorică a operei; conținutul etapei este dat de cel al momentului 4.

Singurele comentarii specifice sunt cele referitoare la raportul între intenționalitatea comunicativă și expresia artistică, concretizat în:

- a) raportul activ între conținutul ideo-afectiv și imaginea artistică comunicantă;
- b) structura imaginii artistice ca motivată, crescută din conținutul comunicat spațio-temporal, structura potențându-i, individualizându-i expresivitatea;
- c) expresia stilistică, ca manifestare dublu direcționată: de conținutul ideo/afectiv ca „fond” și de imaginea artistică ca „formă” derivată și comunicată analogic prin mijloace lingvistico-reprezentative; sintagmele poetice comunică conținutul „sintetic”, intuitiv; expresiile lingvistice, mai ales succesiv: astfel primele sunt „părți întregi”, „respirații” ale motivelor, ale imaginii artistice semnificante;

- d) analiza procedeelor formale (gen literar, specie, procedee prozodice, organizarea textului, ș.a.) și corespondența lor cu conținutul și imaginea artistică; de asemenea, integrarea operei într-un curent, direcție sau școală literară și motivarea acestei încadrări prin caracteristicile operei.

Se constată că în receptarea operei, deci a nivelelor superioare, se pornește de la semnificanți decodanți, ca linii de forță ale acestor nivele (mai ales ale conținutului ideo-afectiv), spre conturarea lor, iar etapa analizei (de aprofundare, motivare și demonstrative), de la aceste nivele ale operei spre expresia lor, asigurându-se astfel organicitatea operei, nefragmentarea ei „metodică” în „conținut” și „formă”. elemente comode de anatomie literară.

Metodele pentru realizarea fiecărui moment al analizei literare sunt cele indicate (P IV, Cap. II), după specificul (1) operei, (2) al receptorului și (3) al nivelului de receptare accesibil sau al celui propus.

Aceste momente ale analizei se pot parcurge pentru receptorii de vârste mici - în general - prin activități în clasă, iar, începând din clasa a VI-a (uneori - după nivelul clasei - din clasa a VII-a) se dă studiul textului ca sarcină individuală, premergătoare analizei în clasă. Orice observație personală asupra operei - chiar și eronată - este mai formantă decât cele preluate pasiv. Activității la lecție îi revine rolul reluării lecturii-studiu pentru valorificarea modelelor personale (sugerate prin observațiile copiilor asupra textului) și confruntarea acestora între ele, ceea ce duce la aprofundarea și nuanțarea lor, ca experiență cognitivă realizată activ. Deci lectura-studiu acasă nu are alt scop în clasele mari gimnaziale și chiar în primele două clase de liceu, decât să activeze capacitățile estetice ale receptorului respectiv: astfel conducătorul procesului cognitiv estetic prin analiza literară știe în permanență conținutul acestor capacități ale receptorilor, putând interveni în conturarea corespunzătoare a lor: repertoriul personal este astfel mereu îmbogățit prin extensiune cantitativă, dar și reorganizare calitativă.

Importanța momentelor și ordonarea lor în cadrul lecției de analiză literară diferă după operă, receptori și scopul propus: astfel se poate trece direct la momentul 2 sau, dacă și acesta a fost realizat individual de elevi, la momentele 3-4, care sunt obligatorii în structura lecției, ele asigurând și conținutul momentului 8; al cincilea este prezent în clasele gimnaziale doar prin informațiile necesare: autor, datare, legarea de anumite evenimente istorice sau personale inerente înțelegerii formei artistice și conținutului atitudinal al operei. În clasele liceale ultime, momentele 5 și 8 se dau ca studiu individual (indicându-se bibliografia respectivă, dar cât mai restrânsă).

Analiza literară se adaptează genului, speciei literare, care impun anumite caracteristici ale formei de configurare și ca expresie; cunoștințele de istorie literară și teorie literară permit receptorilor încadrarea scriitorului în mișcarea

literară a epocii și precizarea locului operei supuse analizei în creația literară a scriitorului.

Momentul 6 este cel final în cadrul receptării organizate; de altfel, conținutul lui este rezultatul celorlalte cinci momente; el se suprapune și cu momentul 8, integrându-l motivării.

Momentul 7 este o problemă de cercetare literară sau pseudo-literară. Deci, etapele analizei literare sunt date de ordonarea momentelor amintite, într-o strategie de cunoaștere specifică operei, nu impusă.

După conținutul momentului sau al etapelor lui, se utilizează metodele adecvate nivelului cercetat și scopului propus. Sensul unic este exclus, așa cum s-a văzut și în metodologia conturării semnificațiilor și semnificațiilor operei: obligatoriu este doar ca, folosind strategia adecvată (dedusă din operă), să configurăm mai întâi cele trei nivele superioare, dar pornindu-se nu impresionist sau după sugestii exterioare operei, ci de la semnificații relevanți ai nivelelor inferioare, „materiale”: imaginea artistică, compoziția ei, nivelul stilistico-lingvistic.

Importanța acestor coordonate ale operei, dispunerea lor în strategia analizei literare rămâne o problemă de capacitate artistică a conducătorului procesului receptiv, capacitate nu „dată”, ci formată printr-o educare estetică riguroasă, completată de cunoștințe psihologice și pedagogice specifice.

Analiza literară devine astfel o strategie, un procedeu cognitiv și formant estetic. Ambiționarea cuprinderii quasi-totalității informațiilor operei și a aprecierilor este non-sens.

În procesul analitic nu trebuie uitat că modalitățile de gândire și expresie artistică nu pot fi redată cu mijloace străine literalității, artisticului: conotativul nu poate fi „explicat” decât denotativ; de aici necesitatea exprimării și gândirii analogice și în analiza literară.

Analiza literară, ca procedeu analitic, cunoaște și **forma scrisă**, care, fiind - în general - un proces ulterior studierii operei, impune reordonarea etapelor după scopul și metoda cercetătorului sau receptorului.

În școală, fixarea unor momente obligatorii este esențială în asigurarea cuprinderii conținutului și a specificului expresiei operei analizate.

Datorită intervenirii nevoii de sistematizare, grupare, ca și caracterului „cronologic”, succesiv al textului, datorită neconcordanței expresiei lingvistice denotative, organizată în lanț atomistic, cu gândirea „quantică” artistică, apar dereglări în procesul comunicativ în scris, care se cere fragmentat după principiul programării liniare al „pașilor mici”.

Caracterul spațio-temporal al gândirii intră astfel în contradicție cu caracterul temporal al expresiei denotative scrise.

Iată de ce și în scris este necesară exprimarea analogică, ca reprezentare specifică artei.

Tipurile de forma analitice (vezi P IV, 2.1.), de la parafrizare la analiza complexă, nu se exclud reciproc, întrucât cele superioare includ pe cele inferioare.

Referindu-ne la momentele analizei literare, ordonarea lor în scris este, de regulă, 5, 3, 4, 6, 8, dar nu este fixă.

Importantă rămâne viziunea specifică, artistică și respectarea celor trei principii ale receptării operelor artistice (P II, Cap. I, 1.).

5. Scopul analizei literare în școală.

Analiza literară își formează instrumentele specifice în procesul receptării, activându-le apoi ca operante. Este un proces concentric, care duce la îmbogățirea nu numai a repertoriului artistic, ci și la formarea capacităților estetice care se vor integra sistemului de gândire estetică, ca parte componentă, organică a conștiinței cunoscătoare.

În practica receptării, analiza literară este un proces care se desfășoară pe parcurs, ca atitudine activă cognitiv.

Deci receptarea se face inductiv: de la semnificanții diferitelor nivele spre conturarea realității artistice care, într-o receptare estetică, trebuie să fie semnificantă.

Analiza literară școlară, ca metodă sau procedeu (după formele ei), este derivată, ca un act de critică, din receptarea activă intelectual-afectivă, fiind un proces concomitent parcurgerii operei, deci nu doar o meditație finală, care poate exista sau nu.

Ea n-are un scop în sine. Devine capacitate operantă prin sistemul analogiilor, al clasificărilor, în care conștiința cunoscătoare integrează operele.

Repertoriul, codul personal dimensionează, specificând, opera, dar și aceasta, la rândul-i, potențează calitativ elementele repertoriului.

Învățământul, prin numeroasele analize literare, nu realizează o sumă: toate analizele trebuie să devină experiențe cognitive, în așa fel încât să se contureze în conștiința receptorului, în memoria sa, nu o aglomerare de informații „despre” opere, ci o metodologie specifică, proprie: acesta este scopul, rezultatul și creativitatea analizei literare ca procedeu. „Neștiutorul – spune I. Kant – nu are nici o idee despre neștiința sa, fiindcă nu are nici una despre știință”.

Știind, formându-și și dezvoltându-și capacități estetice cognitive, receptorul poate realiza în continuare, prin receptare și informare individuală, acel nivel de la care creativitatea devine o problemă de talent: marea artă se socializează prin cunoaștere, prin ridicarea receptorului la nivelul și exigențele ei, nu invers.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

I. ESTETICĂ, TEORIE LITERARĂ, CRITICĂ LITERARĂ, STILISTICĂ.

- xxx - *Analiză și interpretare. Orientări în critica literară contemporană*, București, Editura științifică, 1972.
- Andreescu, Al. - *Disocieri*, Iași, Editura Junimea, 1973.
- Anghelescu, Mircea - *Preromantismul românesc*, București, Editura Minerva, 1971.
- Aristotel, - *Poetica*, București, Editura Academiei R.S.R., 1965.
- Baldensperger, Fernand - *Literatura. Creație, succes, durată*, București, Editura Univers, 1974.
- Balotă, Nicolae - *Lupta cu absurdul*, București, Editura Univers, 1971.
- xxx - *Bazele esteticii marxist-leniniste*, București, Editura politică, 1961.
- Béguin, Albert - *Sufletul romantic și visul*, București, Editura Univers, 1970.
- Bense, Max - *Mică estetică abstractă, în estetică, informație, programare*, București, Editura științifică, 1972, p. 53-78.
- Biberi, Ion - *Poezia, mod de existență*, București, E.P.L., 1968.
- Blaga, Lucian - *Încercări filosofice*, Editura Facla, 1977.
- Blaga, Lucian - *Trilogia culturii*, București, E.P.L., 1969.
- Nordeianu, Mihai - *Versificația românească*, Iași, Editura Junimea, 1974.
- Bote, Lidia - *Simbolismul românesc*, București, E.P.L., 1966.
- Bratu, Savin - *Lingvistica structurală și critica literară, în Analiză și interpretare*, București, Editura științifică, 1973, p. 83-134.
- Brunetiere, Ferdinand - *Evoluția criticii de la Renaștere până în prezent*, București, Editura enciclopedică română, 1972.
- Caillois, Roger - *În inima fantasticului*, București, Editura Meridiane, 1971.
- Cazimir, Ștefan - *Tensiune lirică*, București, Editura Eminescu, 1971.
- Călin, Vera - *Romantismul*, București, Editura Univers, 1970.
- Călinescu, George - *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, București, Fundația regală pentru literatură și artă, 1941.
- Călinescu, George - *Principii de estetică*, București, E.P.L., 1968.
- Cezar, Radu - *Ontologia semiotică a informației estetice, în Estetică, informație, programare*, București, Editura științifică, 1972, p. 100-123.
- Ciopraga, Const. - *Personalitatea literaturii române*, Iași, Editura Junimea, 1973.
- Cohen, Jean - *Nivelul semantic: predicția, în Poetică și stilistică. Orientări moderne*, București, Editura Univers, 1972, p. 325-344.
- Coteanu, Ion - *Stilistica funcțională a limbii române*, București, Editura Academiei R.S.R., 1973.
- Crețulescu, Ioana - *Mutațiile realismului*, București, Editura științifică, 1974.
- Croce, Benedetto - *Estetica*, București, Editura Univers, 1971.
- Crohmălniceanu, Ov.S. - *Literatura română și expresionismul*, București, Editura Minerva, 1974.
- Demetrios, - *Tratatul despre stil al lui Demetrios*, editat de C. Balmuș, Iași, 1943.
- xxx - *Dicționar de estetică generală*, București, Editura politică, 1972.
- xxx - *Dicționar de termeni literari*, București, Editura Academiei R.S.R., 1976.
- Dîma, Al. - *Aspecte naționale ale curenților internaționale*, București, Cartea românească, 1973.
- Doinaș, Ștefan-Augustin. - *Poezie și modă poetică*, București, Editura Eminescu, 1972.
- Dragomirescu, Gh. N. - *Subiectul psihologic și predicatul psihologic în propoziție, în „Limba română”, an XXI, 1972, nr. 2, p. 135-144.*
- Dragomirescu, Mihail - *Scrieri critice și estetice*, București, E.P.L., 1969.
- Dufrenne, Mikel - *Poeticul*, București, Editura Univers, 1971.
- Durand, Gilbert - *Structurile antropologice ale imaginarului*, București, Editura Univers, 1977.
- Empson, William - *Definirea polivalenței semantice, în Poetică și stilistică. Orientări moderne*, București, Editura Univers, 1972, p. 299-308.
- Eliot, Chesterton, Pater - *Eseuri literare*, București, E.P.L.U., 1966.

- xxx - *Estetică, informație, programare*. Antologie, prefață și note de Victor Ernest Mașek, București, Editura științifică, 1972.
- Fontanier, Pierre - *Figurile limbajului*. București, Editura Univers, 1977.
- Frank, H. - *Estetica informațională ca exemplu al cibernetizării problemelor social-filosofice*, în *Estetică, informație, programare*, București, Editura științifică, 1972, p. 19-27.
- Genette, Gérard - *Figuri*, București, Editura Univers, 1978.
- Grupul M. (J. Dubois, F. Edeline, J.M. Klinkenberg, P. Minguet, F. Pire, H. Trinon) - *Retorica generală*, București, Editura Univers, 1974.
- Gulian, C.I. - *Mit și cultură*, București, Editura Politică, 1968.
- Hegel, G.W.F. - *Prelegeri de estetică*, 2 vol., București, Editura Academiei R.S.R., 1966.
- Herseni, Traian - *Sociologia literaturii*, București, Editura Univers, 1973.
- Halvácek, Josef - *Interpretarea artei programate*, în *Estetică, informație, programare*. București, Editura științifică, 1972, p. 178-188.
- Hocke, Gustav René - *Manierismul în literatură*, București, Editura Univers, 1973.
- Ibrăileanu, G. - *Studii literare*, (f.1.), Editura tineretului, 1968.
- Ionescu, Nae - *Metafizica I*, București, 1942.
- Iordan, Iorgu - *Limba literară*, Craiova, Editura Scrisul românesc, 1977.
- Iordan, Iorgu - *Stilistica limbii române*, București, 1944.
- Iosifescu, Silvian - *Teoria literaturii*, București, E.D.P., 1965.
- Ingarden, Roman - *Structura fundamentală a operei literare, Poetică și stilistică. Orientări moderne*, București, Editura Univers, 1972, p. 53-68.
- Jakobson, Roman - *Lingvistică și poetică*, în *Probleme de stilistică*, București, Editura științifică, 1964, p. 83-125.
- Jakobson, Roman - *Poezia gramaticii și gramatica poeziei*, în *Poetică și stilistică. Orientări moderne*, București, Editura Univers, 1972, p. 359-369.
- Lovinescu, E. - *Istoria literaturii române contemporane*, vol. I, II, București, Editura Minerva, 1973.
- Lukács, Georg - *Estetica*, vol. 1-2. București, Editura Meridiane, 1972-1974.
- Marcus, Solomon - *Cercetări matematice recente asupra unor poezii ale lui Eminescu*, în „Caietele Mihai Eminescu”, II, București, Editura Eminescu, 1974.
- Marcus, Solomon - *Poetica matematică*, București, Editura Academiei R.S.R., 1970.
- Marino, Adrian - *Introducere în critica literară*, București, Editura tineretului, 1968.
- Marino, Adrian - *Modern, modernism, modernitate*, București, E.P.L.U., 1969.
- Maser, S. - *Dezvoltarea esteticii numerice*, în *Estetică, informație, programare*, București, Editura științifică, 1972, p. 79-89.
- Mașek, Victor Ernest - *Probleme estetice ale programării*, în *Estetică, informație, programare*, București, Editura științifică, 1972, p. 189-209.
- Moles, A.A. - *Creația artistică și mecanismul spiritului*, în *estetică, informație, programare*, București, Editura științifică, 1972, p. 125-143.
- Moles, A.A. - *Informație și redundantă*, în *Estetică, informație, programare*, București, Editura științifică, 1972, p. 28-52.
- Read, Herbert - *Imagine și idee*, București, Editura Univers, 1970.
- Ruskin, John - *Însemnări despre artă*, București, Editura Meridiane, 1968.
- Schaff, Adam - *Introducere în semantică*, București, Editura științifică, 1966.
- Slama-Cazacu, T. - *Introducere în psiholingvistică*, București, 1968.
- Spear, Athena T. - *Păsările lui Brâncuși*, București, Editura Meridiane, 1976.
- Streinu, Vladimir - *Versificația modernă*, București, E.P.L., 1966.
- Thibaudet, Albert - *Fiziologia criticii*, București, E.P.L.U., 1966.
- Tieghem, Philippe Van - *Marile doctrine literare în Franța*, București, Editura Univers, 1972.
- Todorov, Tzvetan - *Categoriile narațiunii literare*, în *Poetică și stilistică. Orientări moderne*, București, Editura Univers, 1973.
- Tomașevski, Boris - *Teoria literaturii. Poetica*, București, Editura Univers, 1973.

- 15
- Vanina, Nicolae - *Tendințe actuale în estetica fenomenologică*, București, Editura științifică, 1974.
- Vianu, Tudor - *Arta prozatorilor români*, 2 vol. București, E.P.L., 1966.
- Vianu, Tudor - *Estetica*, București, E.P.L., 1968.
- Vianu, Tudor - *Postume*, București, E.P.L.U., 1966.
- Vianu, Tudor - *Probleme de stil și artă literară*, București, E.S.P.L.A., 1955.
- Vianu, Tudor - *Studii de metodologie literară*, București, Societatea de științe filologice din R.S.R., 1976.
- Wellek, René; Warren, Austin - *Teoria literaturii*, București, E.P.L.U., 1967.

II. PSIHLOGIE, PEDAGOGIE, METODICĂ

- xxx - *Adolescență și adaptare. Studii și cercetări*, București, 1974.
- Alexandrescu, S. - *Analiză de text și critica organică*, în „Viața românească”, nr. 11, 1965.
- Alexandrescu, Sorin ; Rotaru, Ion - *Analize literare și stilistice*, București, E.D.P., 1967.
- Bratu, Bianca - *Literatura și educația estetică a preadolescentului*, București, Editura enciclopedică română, 1971.
- Bojin, Al. - *Modalități de analiză a poeziei*, în *Studii de metodică a limbii și literaturii române*, București, E.D.P., 1974.
- xxx - *Educația estetică prin artă și literatură*, (sub redacția lui M. Breazu), București, Editura Academiei R.S.R., 1964.
- Faifer, L., Hasgan I. - *Metodica predării limbii și literaturii române*
- Lăudat, I.; Parfene, C. - *În școala generală și în liceu*, București, Editura Academiei R.S.R., 1964.
- Freud, Sigmund - *Selected Works*, in *Great Books of the Western World*, Edited by R.M. Hurchins, Chicago, 1952.
- Holban, Ion; Gugiuman, Ana - *Puncte de vedere în cunoașterea individualității elevilor*, București, E.D.P., 1972.
- Hubert, R. - *Traite de pédagogie générale*, Paris, PUF, 1965.
- Ionescu, Miron - *Metode și întrebări*, în *Analiză și interpretare*, București, Editura științifică, 1972, p. 11-24.
- Iosifescu, Silviu - *Metode și întrebări*, în *Analiză și interpretare*, București, Editura științifică, 1972, p. 11-24.
- Landsheere, Gilbert - *Evaluarea critică a elevilor și examenele*, București, E.D.P., 1975.
- Noveanu, Eugen P. - *Tehnica programării didactice*, București, E.D.P., 1974.
- Parfene, Constantin - *Literatura în școală*, București, E.D.P., 1977.
- Pavelcu, Vasile - *Principii de docimologie*, București, E.D.P., 1968.
- Pavelcu, Vasile - *Schema operațională, deprinderile și obișnuințele, înțelesurile lor și raporturile dintre ele*, în „Revista de pedagogie”, nr. 4, 1965.
- Piaget, J. - *Psihologia inteligenței*, București, Editura științifică, 1963.
- Planchard, Emile - *Cercetarea în pedagogie*, București, E.D.P., 1972.
- Popescu-Sibiș, I. - *Psihologia*, (Doctrina lui Freud), Ediția a III-a, revizuită și completată.
- Radu, Nicolae - *Învățarea programată (structurală) a gramaticii în clasele II-IV*, București, E.D.P., 1970.
- Roșca, Al. (și colectiv) - *Creativitate, modele, programare*, București, Editura științifică, 1967.
- Rousselet, Jean - *adolescentul, acest necunoscut*, București, Editura politică, 1969.
- Skinner, B.F. - *Revoluția științifică a învățământului*, București, E.D.P., 1971.
- Tudorică, Alexandru - *Analiza de text. Tradiție și inovație în perspectiva noilor direcții critice*, în *Analiză și interpretare. Orientări în critica literară contemporană*, București, Editura științifică, 1972, p. 403-435.
- Văideanu, George - *Cultura estetică școlară*, București, E.D.P., 1967.
- Vianu, Ion - *Introducere în psihoterapie*, București, E.D.P., 1967.
- Vincent, Rose - *Cunoașterea copilului*, București, E.D.P., 1972.
- Zisulescu, Ștefan - *Aptitudini și talente*, București, E.D.P., 1971.